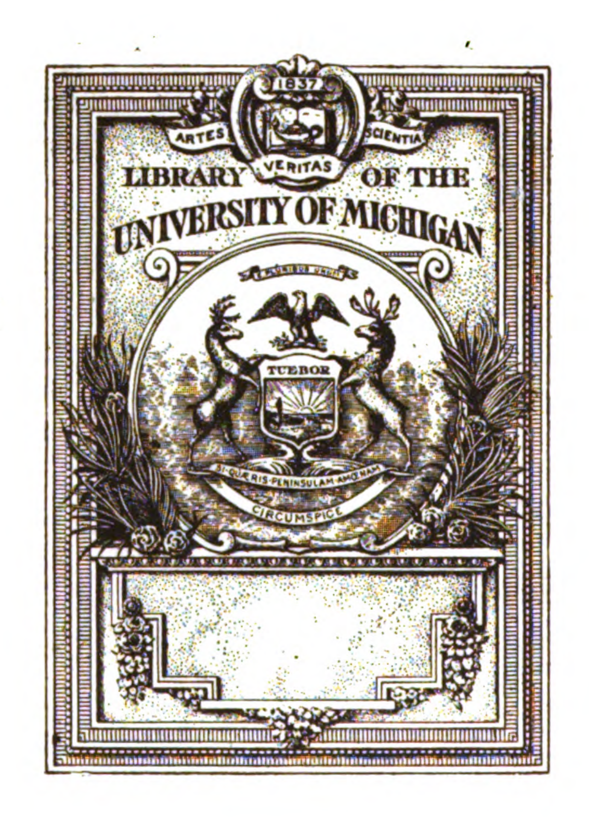

1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

O. SCHEIBNER UND **W. STERN**

UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON

A. FISCHER UND **H. GAUDIG**

XVIII. JAHRGANG



1917

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG



Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

18. Jahrgang, Heft 1/2 Jan.-Febr. 1917

INHALT:

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 12 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstr. 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen u. dgl. an die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer, Leipzig, Kreuzstraße 14.

Inhaltsverzeichnis.

A. Abhandlungen.



Verzeichnis der Verfasser.

B. Kleine Beiträge und Mitteilungen.



Inhalt der Nachrichten.



Seite

C. Literaturbericht.

I. Sammelberichte.

II. Einzelberichte und Besprechungen.





Pädagogisches Denken und nationales Leben.

Einige Neujahrsgedanken.

Von Hugo Gaudig.

Im pädagogischen Denken und Handeln, wie es uns Deutschen eigen ist, besteht eine große Gefahr, die ich Zeitlosigkeit oder besser noch Überzeitlichkeit nennen möchte.

Als Leitbild der Erziehung schwebt den Zeitlosen oder Überzeitlichen ideales Menschentum vor; auf dieses Leitbild hin soll „die Jugend" erzogen werden; die Jugend, die sich zwar in Einzelwesen darstellt, die aber im wesentlichen eben erziehungsbedürftige Jugend ist. Das wesentliche Mittel der Erziehung ist die Einführung in den Geist der Antike, wie er sich in den klassischen Schriftwerken darstellt. Durch die Beschäftigung mit diesem Geist wird eine geistige Gesamtverfassung gewonnen, die für das Leben in irgendeiner bestimmten Zeit ideale Zielsetzung und ideale Krafterregung gewährleistet. Die Schule, in der sich diese Erziehung vollzieht, ist eine Welt für sich, dem Getriebe der Zeit entrückt. Die Erzieher selbst leben in der idealen Welt, in die sie ihre Schüler einführen. In der Wirklichkeit gibt es so reine Überzeitliche natürlich nicht. Aber der Geist der Überzeitlichkeit besitzt unter uns noch eine gefährliche Macht. In der Überzeitlichkeit steckt vielerlei Reizendes und Lockendes. Vor allem aber kommt solche Überzeitlichkeit des gesamten Erziehungs- und Schulwesens einem Zuge entgegen, der dem Deutschen insgemein, nicht zuletzt aber dem deutschen Lehrer vor dem Weltkriege eigen war. Es wurde uns schwer, mit unserem Denken und Fühlen in das nationale Leben einzugehen. Ich rede natürlich nicht von einem Mangel an vaterländischer Gesinnung, sondern von der denkenden Erfassung des nationalen Lebens, dem Sinnen über das nationale Leben und Wesen, dem lebendigen Anschauen, dem Eindenken und Einfühlen, dem Miterleben. Daß wir Lehrer bereit waren, der Nation unsere Teilnahme zu beweisen, versteht sich; daß wir unsern Parteistandpunkt auf Grund sorgfältiger Erwägungen einnahmen, versteht sich. Aber wie stand es z. B., um nur eins zu sagen, mit unserem Volksgefühl? War unserem Schauen, unserem Denken, unserem Fühlen das deutsche Volk gegenwärtig? Ich meine nicht ein Abstraktum Volk, sondern den Inbegriff dieser Vielmillionen schaffender und erlebender Menschen, die das Deutsche Reich zu einer kulturellen Gemeinschaft verbindet. Suchten wir dies Volk bei seiner Arbeit auf, in seinem Gemeinschaftsleben? Sannen wir uns in die vielgestaltigen Formen hinein, die das Leben der deutschen

Menschen im allgemeinen hat? Waren wir in unserem Nationalgefühl Träger des Selbstwertgefühls der auf dem Wirtschaftsgebiet so mächtig sich emporringenden Nation? Fühlten wir anderseits auch den Mangel an geistiger Tiefe und gemütlicher Vertiefung, der den wirtschaftlichen Aufschwung begleitete? Vor allem: empfanden wir mit tiefem Schmerz die durch den Klassengegensatz herbeigeführte unselige Zweiseeligkeit unseres Volkes? usw. usw. Was aber uns Lehrer im besonderen angeht: Ist nicht vielen von uns eine Wirklichkeitsscheu eigen? Bannten sich nicht viele von uns nur zu gern in ihr „Museum", so daß sie die Welt nur von weitem schauten? Ja und unsere Schüler? Erfaßten wir sie mit spähendem, eindringendem Wirklichkeitssinn? Begnügten wir uns nicht zu gern mit der einseitigen Ansicht, die uns die Schule von ihnen zeigte? Scheuten sich nicht viele vor dem Zuviel an Wirklichkeit, das sich bei schärferem Zusehen kundgeben konnte?

Zu den Überzeitlichen gesellen wir die „Ewiggestrigen". Nach ihrer Grundanschauung hat die Schule allerdings einen bestimmten Stand der nationalen Kultur bei ihrer Arbeit im Auge zu halten und zwar nicht den Kulturstand der jeweiligen Gegenwart, der auch in der Entwicklung begriffen ist, sondern den Zustand, der als ein abgeschlossener vor diesem Zustand liegt. Die Schule erscheint dann vor aller Verstrickung in das gärende Gegenwartsleben gesichert; sie kann mit festen Größen rechnen usw. usw. Diese Anschauung ist natürlich grundfalsch; sie verurteilt die Schule dazu, „ewig gestrig" zu sein. Sie ist recht eigentlich eine Anschauung für Menschen, die in der Vergangenheit stecken geblieben sind. Sie widerspricht dem Zweck der Erziehung. Die Schule kann doch gar nichts anderes wollen, als ihre Zöglinge in ihrem Gegenwartsleben erfassen und in diesem Leben sowie für das aus der Gegenwart in die Zukunft hinein sich entwickelnde Leben erziehlich beeinflussen. Die Ewiggestrigen kommen, wie schon ihr Name zeigt, immer zu spät; sie bereiten vor für etwas, was war; gewinnen Richtlinien aus Zuständen, die im Wandel begriffen sind. Man wende nur einmal die Meinung von der Einstellung der Schule auf den abgelaufenen Kulturstand auf unsere Lage, die Lage der Zeitgenossen des Weltkriegs, an. Wir würden dann aus einem Kulturstand die Leitlinien gewinnen, der gewiß seine Größe hat; aber diese Größe ist eine sehr einseitige Größe, die der übergewaltigen Entwicklung auf wirtschaftlich-technischem Gebiet. Wir wollen durchaus nicht in falscher Geistigkeit die Gewalt und den Wert dieser Kraftentfaltung unterschätzen, der unsere Nation zu einem Weltvolk gemacht und ihr die Grundlage allgemeiner kultureller Aufwärtsbewegung verschafft hat. Indes brachte uns diese starke Beanspruchung unserer nationalen Kraft für das wirtschaftliche Leben in die Gefahr einer Verarmung unseres übrigen kulturellen Lebens; es erwies sich die Anschauung der Marxisten, nach der das übrige Kulturleben in funktioneller Abhängigkeit vom wirtschaftlichen Leben steht, auch hier als durchaus irrig: unser übriges, namentlich unser höheres Kulturleben stieg nicht mit unserer wirtschaftlichen Entwicklung. Wir büßten in unserem Kulturleben stark an idealen Werten ein, die „ökonomisierende Tendenz" drang in alle Lebensgebiete ein, und wir drohten den Zusammenhang mit unserer



früheren idealistisch gerichteten Kultur zu verlieren. Nun nehme man an, daß unser Schulleben in der Zukunft auf diese Periode eingestellt würde. Nach dem hoffentlich für uns siegreich ausgegangenen Weltkrieg! Vor uns hat sich im Weltkrieg das deutsche Volk zu einer gewaltigen Größe emporgereckt; ideale Kräfte von höchster Wirkenskraft sind tätig geworden; Kräfte, an deren Dasein man nach den zehrenden Einwirkungen der „ökonomischen“ Periode, namentlich nach ihrem gefährlichen Einfluß auf das nationale Einheitsbewußtsein und Einheitsleben nicht geglaubt hätte. Nun steht das deutsche Volk vor seiner Zukunft mit gläubiger Erwartung und heißem Verlangen. Durch die gesamte Nation hindurch herrscht die Gewißheit, daß der Weltkrieg einen tiefen Einschnitt in der Geschichte des deutschen Volkes bezeichnet, daß er epochebildende Kraft hat. Nicht aber, als wenn man glauben dürfte, das Neue werde sich von selbst, als selbstverständliche Folge des Weltkriegs, entfalten; das deutsche Volk wird sich sagen müssen, daß es angespannter Kulturkraft, eines starken Willens zur Emporbildung seines Eigenwesens und seines Lebens bedarf, wenn sich das Bild verwirklichen soll, das sich in den Geistern der Volksgenossen von Deutschlands Zukunft gestaltet hat und noch in lebendigem Bildungsvorgang vor unseren Augen gestaltet. Gewiß sind diese Zukunftsbilder sehr verschieden; verschieden auch die bei dem Entwurf der Bilder wirksamen Motive. Aber gewisse Grundlinien sind doch den Bildern gemeinsam, die sich unzählige Zeitgenossen von Deutschlands Zukunft machen; und ebenso sind es gleichartige elementare Gefühle und starke Triebkräfte, die in dem Denken und Dichten wirksam werden. Allüberall ist der Gedanke wirksam, das deutsche Volk müsse eine Kulturgestalt gewinnen, die unseren ungeheuren Opfern an Blut und Gut im Weltkrieg entspricht; ebenso herrscht in weiten Kreisen unseres Volkes die Meinung, Deutschland könne sich in eigener Kraft eine höhere und wertvollere Lebensform schaffen, wenn nur alle guten Kräfte zu freier Wirkung entfesselt würden. Man weiß auch, daß dazu nichts nötiger ist als ein unerschütterliches nationales Einheitsbewußtsein, getragen von starkem Einheitsgefühl, sich auswirkend in unentwegtem Einheitswillen; und man meint auch, nach dem Zusammenwirken der Volksgenossen im Weltkrieg, dank dem wir der politischen und kulturellen Vernichtung entrissen wurden, könne es gar nicht anders sein, als daß die Nation fest zusammengeschlossen bleibe und für ihr Einheitswirken Ziele, Maße und Formen finden werde. Wer nur irgend im Zusammenhange unseres gegenwärtigen Volkslebens steht, der muß ja ein lebendiges Volksgefühl gewonnen haben, das Gefühl der Einheit mit all den Millionen Deutschen, die unsere Zeit handelnd und leidend mitdurchleben. Der Weltkrieg hat ferner in der deutschen Volksseele das starke Verlangen nach einem deutschen Dasein erweckt; er hat das deutsche Volk auf sich selbst geworfen und hat in ihm eine Kraftfülle aus seiner Eigenwesenheit wachgerufen, daß das Verlangen, die Sehnsucht nach einer alle wesensfremden Kulturelemente abweisenden eigenwesentlichen Entwicklung von selbst entstehn mußte. Ein hochgespanntes Selbstwertgefühl wird ein sicheres Erträgnis des Weltkrieges sein; dies Gefühl des eigenen Wertes wird aber auch den Willen zur Weltwirksamkeit erwecken. Was soll ich aber die



ganze Fülle der Entwicklungsmotive und der idealen Ziele aufzählen, die für die Gestaltung unserer nationalen Zukunft in Frage kommen? Darüber sind wir uns wohl klar, so verschieden auch im einzelnen unsere Vorstellungen von der zu erstrebenden Zukunftsgestalt unseres nationalen Lebens sein mögen, daß das deutsche Volk sich in vielem einig ist, was es von seiner Zukunft will.

Und nun die deutsche Schule? Will sie sich angesichts diesen Emporstrebens der deutschen Nation zu vollkommener Lebensgestaltung außerhalb des nationalen Gegenwartslebens stellen? Kann sie sich auf einen vergangenen Kulturstand einstellen, da doch ideale Kräfte am Werke sind, die Nation über diesen Kulturstand emporzuheben? Oder will sie in kalter Überzeitlichkeit und Unzeitlichkeit leben, wo unsere Zeit so Großes in ihrem Schoße trägt? Das hieße ja, die Schule aus den Lebenszusammenhängen herauslösen, aus denen sie ihre Kraft mit gewinnen muß. Die Schule stehe uns bei unserem pädagogischen Denken im Strom des nationalen Lebens als ein Lebenskreis inmitten des gesamten Lebens der Nation. Nicht allerdings als ein unselbständiger Lebenskreis, der allen Zeitströmungen willenlos preisgegeben ist, sondern als ein Lebenskreis, der Eigengesetzlichkeit besitzt. Inmitten der nationalen Kultur lebend, stellt die Schule fest, was sie im Dienste der Höherbildung des nationalen Lebens zu ihrem Ziele macht und welche Kräfte des nationalen Lebens sie in ihren Dienst nimmt. Wir Erzieher aber wollen ein doppeltes Bild der deutschen Nation haben: ein mit scharf realistischem Sinne erfaßtes Gegenwartsbild und ein mit idealer Wärme gehegtes Zukunftsbild; von dem einen zum anderen Bilde soll uns der Gedanke und der Glaube an die idealen Kräfte führen, die wir in der Gegenwart auf die Zukunft hin wirksam spüren. Unsere Schüler aber wollen wir mit realistischem Sinne im Gegenwartsleben erfassen, um sie unter Verwertung der Kräfte, die bereits in ihrer Seele dank der großen Zeit wirksam sind, und der Kräfte, die wir aus dem Leben der Nation in ihr Leben hinüberleiten können, zu deutschen Menschen bilden zu helfen, wie sie die deutsche Nation bedarf, wenn sie ihren Willen zur Höherbildung ihres Eigenwesens durchführen soll. Wir wollen mit starkem Volksgefühl im Volke, mit starker Staatsgesinnung im Staate, mit starkem Vaterlandsgefühl im Vaterlande leben, damit wir die Jugend erziehen können, die Vaterland, Staat und Volk bedürfen. Die Forschungen der pädagogischen Psychologie werden uns bei unserer pädagogischen Arbeit in der neuen Zeit unentbehrlicher denn je sein; sie muß uns helfen, das Leben des deutschen Volkes, wie es in der Gegenwart ist und in der Zukunft sein soll, aus der Volksseele heraus zu verstehn, das Erziehungsideal der neuen Zeit zu formen, unsere Kunst der Erforschung der deutschen Kindes- und Jünglingsseele zu vervollkommnen, die an die Bildung der Jugend in der neuen Zeit zu setzenden Kräfte zu prüfen und die Arbeit der Erziehung auf das ideale Ziel hin so zielsicher und so wirksam als möglich zu gestalten.



Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie.

Von Aloys Fischer.

1.

Was heute unter dem Namen „pädagogische Psychologie“ an Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen psychologischer Forschung zusammengefaßt zu werden pflegt, ist außerordentlich verschieden und rechtfertigt nicht immer die Namengebung, geschweige die Sonderung einer eigenen Disziplin aus dem Rahmen der Gesamtpsychologie. Gleichwohl wohnt aber dem Streben nach solcher Besonderung sachliches Recht inne, gibt es die pädagogische Psychologie als eine nach Idee, Aufgabengebiet und Bedeutung von reiner allgemeiner Psychologie, ebenso von differentieller und angewandter Psychologie unterschiedene Disziplin. Deshalb scheint es der Mühe wert, genauer zu zergliedern, was unter pädagogischer Psychologie tatsächlich verstanden wird und was unter ihr verstanden werden müsse, wenn sie als Sonderdisziplin Eigenrecht haben soll.

Als eine erste Gruppe von Darstellungen, die sich selbst solche der pädagogischen Psychologie nennen, möchte ich alle Lehrbücher der Psychologie für die Hand des Lehrers hervorheben, sowohl solche für den Gebrauch in Lehrerseminaren als die oft weit darüber hinausreichenden für den Gebrauch des im Dienste stehenden ausgebildeten Schulmannes.

Es leuchtet ein, wie man dazu kommt, Darstellungen der allgemeinen Psychologie als pädagogische Psychologien zu bezeichnen, wenn man als ihren Leserkreis praktische Pädagogen, Lehrer oder solche, die es werden wollen, im Auge hat. Es leuchtet aber auch ohne weiteres Wort der Kritik ein, daß solche Darstellungen unmöglich die Sonderdisziplin sein können, die mit dem Namen der pädagogischen Psychologie rechtmäßig, prägnant qualifiziert werden darf. Um konkret zu sein, nenne ich als Werke — als pädagogische Psychologien der bezeichneten Art (also Darstellungen der gesamten Psychologie für werdende und fertige Lehrer) nur die bekannten Lehrbücher von Artur Stößner[1]), Stephan Scheindler), Paul Bergemann[2]).

Mit demselben Recht könnten sich auch andere Darstellungen der Psychologie pädagogische Psychologien nennen, die ihre Autoren ganz für die Hand und Zwecke des Lehrers gedacht, aber mit vorsichtigerem Bewußtsein von Wissenschaften und ihren Grenzen richtiger Psychologien betitelt haben. Ich nenne als solche, um die Meinung wieder konkret zu gestalten, Oskar Meßmers[3]) Lehrbuch der Psychologie für werdende und fertige Lehrer, K. O. Beetz'[4]) Einführung in die moderne Psychologie (als Teil der Samm-

[1]) Artur Stößner: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig 1909. J. Klinkhardt.

[2]) Paul Bergemann: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig 1901.

[3]) Oskar Meßmer: Lehrbuch der Psychologie für werdende und fertige Lehrer. Leipzig 1909.

[4]) K. O. Beetz: Einführung in die moderne Psychologie (Bücherschatz des Lehrers II. Bd.). Osterwieck 1913.

lung: der Bücherschatz des Lehrers), Otto Lipmanns[1]) Grundriß der Psychologie für Pädagogen.

Es ist durchaus berechtigt, die psychologische Wissenschaft in besonderen Bearbeitungen der Lehrerschaft zu vermitteln, aber eine allgemeine Psychologie bleibt allgemeine Psychologie, auch wenn der, der sie verfaßt, vorzugsweise Lehrer als Leser im Auge hat und wenn die wirklichen Leser vorzugsweise die Nutzung für ihren praktischen Beruf, eben den Lehrberuf bezwecken. Wir hätten, wenn das Wort pädagogische Psychologie nichts anderes bezeichnen könnte als solche Darstellungen, keinen Grund und kein Recht, von ihr als einer psychologischen Sonderdisziplin zu sprechen. Ich leugne auch nicht, daß der pädagogische Gesichtspunkt der Auswahl fruchtbar ist, aber er erlaubt nicht eine Grenzscheidung von Disziplinen. Ebenso wie Darstellungen der Psychologie für die Hand und den Gebrauch des Lehrers gibt es solche für den Gebrauch von Juristen (Richtern, Anwälten, Verwaltungsbeamten), aber es besteht deshalb kein Recht, eine „juristische Psychologie" als Sonderdisziplin herauszuheben. Auch das ist geschehen (unter dem Namen: „forensische Psychologie"), aber die meisten Bearbeiter solcher Bücher haben doch das richtige Bewußtsein, daß der Zuschnitt der Darstellung einer Wissenschaft auf einen bestimmten Leserkreis noch keine neue Wissenschaft ausmacht, und bieten deshalb nur eine Auswahl von psychologischen Problemen. Auf diesen Gesichtspunkt komme ich gleich zurück. Sachlich bleibt es so, daß die Darstellung einer Wissenschaft für einen bestimmten Leserkreis, also auch die Darstellung der Psychologie für Lehrer, niemals eine neue Wissenschaft konstituiert.

Natürlich bestreite ich nicht das Recht, eine Wissenschaft unter besonderer Rücksicht auf gewisse Leserkreise darzustellen, und halte manche einschlägige Arbeit für recht verdienstlich, aber eine Psychologie für den Gebrauch des Lehrers ist eben keine pädagogische Psychologie in einem spezifischen Sinn, wie ihn das Wort haben müßte, wenn es als Name einer relativ selbständigen Disziplin eingeführt wird.

Neben Werken, die einfach Psychologien sind (freilich für den Gebrauch und die Bedürfnisse des Lehrers) stehen solche „pädagogische Psychologien", die von vornherein und absichtlich auf eine Gesamtdarstellung der Psychologie verzichten, vielmehr nur gewisse Kapitel auswählen, z. B. solche über Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Lernen, Ausdruck, und als Prinzip der Auswahl die Verhältnisse von Unterricht und Erziehung benützen.[2]) Durch diesen pädagogischen Gesichtspunkt der Auswahl glauben sie sich berechtigt, ihre Arbeiten pädagogische Psychologien zu nennen. Genau gesehen ist aber eine Auswahl aus den Lehren der Psychologie unter dem Gesichtspunkt des pädagogischen Bedürfnisses ebensowenig eine pädagogische Psychologie wie eine Gesamtdarstellung für Lehrer. Sowenig eine Auswahl psychologischer Probleme und Erkenntnisse für Kaufleute eine kaufmännische Psychologie ergibt, so

[1]) Otto Lipmann: Grundriß der Psychologie für Pädagogen. Leipzig 1909.

[2]) Als anregendstes Werk dieser Art hebe ich die Vorlesungen von W. James hervor, die F. Kiesow unter dem Titel „Psychologie und Erziehung" ins Deutsche übertragen hat. Leipzig 1900.



wenig eine solche für die Lehrer, prinzipiell für die Bedürfnisse der Erziehung, eine pädagogische.

Die gleiche Verkennung des Sinnes und der Aufgabe einer echten pädagogischen Psychologie, wie in den geschilderten Auffassungen, begegnet uns, freilich von anderen Punkten her, in solchen Werken, welche psychologische Lehren für die Anwendung in der Praxis des Lehrers und Erziehers zusammenstellen. Pädagogische Psychologie nennen sich solche Werke und sind, je nach der Weite ihres Umfangs und der Fassung der Probleme, entweder allgemeine Psychologien mit pädagogischen Nutzanwendungen oder angewandte Psychologien. Auch hier liegt ein an sich legitimer Gesichtspunkt zugrunde, sind manche der einschlägigen Arbeiten nützlich. So stellt, um wieder konkret zu sprechen, Walter Seidemann[1]) die wichtigsten Systeme der modernen Psychologie zusammen und bemüht sich bei jedem zu zeigen, welche pädagogischen Nutzanwendungen sich daraus ziehen lassen oder tatsächlich gezogen werden. Die Beschäftigung mit allgemeiner Psychologie wird deshalb von ihm für den Lehrer gefordert, weil sie psychologische Schulung ergibt, diese aber ein notwendiges Erfordernis, eine unerläßliche Voraussetzung für die erzieherische Arbeit bildet.

Wenn man die pädagogische Psychologie gleichsetzt mit der Nutzanwendung aus psychologischen Kenntnissen, Erkenntnissen, Methoden in der Praxis der Erziehung, müßte man streng genommen noch feiner unterscheiden zwischen „angewandter Psychologie" und „Anwendung der Psychologie". Ich verstehe sehr gut, daß jemand (bewußt oder instinktiv, nach langer Schulung oder in einfacher Übernahme vorgemachter Muster) bei seiner Arbeit als Lehrer und Erzieher Psychologie anwendet, d. h. nach psychologischen Sätzen und Gesetzen seine Maßnahmen trifft und deren Wirkung vorausberechnet; aber solche praktische Anwendung von Psychologie (von Menschenkenntnis) ist nicht selbst angewandte Psychologie. Vielmehr verstehen wir unter dieser wiederum die wissenschaftliche Darstellung anwendbarer psychologischer Sätze, überhaupt von psychologischen Tatsachen und Ergebnissen unter dem Gesichtspunkt von Aufgaben, zu deren Lösung sie angewandt werden können. Bloße faktische Anwendung von Psychologie ist nicht selbst wieder eine Wissenschaft; pädagogische Psychologie ist also, insofern dieser Name eine Wissenschaft bedeutet, jederzeit etwas anderes als Anwendung der Psychologie in der Praxis der Erziehung; sie ist die Theorie dieser Anwendung, ist die wissenschaftliche Untersuchung und Darstellung der Fragen: ob, wann, wie Psychologie angewendet werden soll und kann, die Übersicht über die Fälle und Formen der Anwendung und die Fortbildung der reinen, allgemeinpsychologischen Methoden und Ergebnisse für diese Anwendungsfälle. Die Anwendung der Psychologie in der Praxis der Erziehung besitzt nämlich verschiedenen Sinn und verschiedene Gestalt, je nachdem es sich um eine instinktiv psychologische Orientierung des Lehrers handelt, um eine im weitesten Sinn auf Einfühlung und Miterleben beruhende Geschicklich-

[1]) Walter Seidemann: Die modernen psychologischen Systeme und die Pädagogik. Leipzig 1912. Vergl. auch A. Hecke: Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. 1901.



keit der Behandlung oder um eine planmäßige Heranziehung psychologischer Hilfen, ob es sich um die Berücksichtigung der Gesetze des Seelenlebens und der seelischen Leistung in der Organisation des Schulwesens, im Aufbau des Lehrplans, der Verteilung der Stunden, dem Aufbau der Lektion handelt oder um die direkte psychologische Analyse einer Schülerindividualität, bei welcher die Erziehungsarbeit so lange fruchtlos geblieben ist, als nicht diese spezielle (bei anderen Schülerindividualitäten überflüssige) Einzelanalyse erfolgt ist. In all diesen Fällen — es sind nur einige aus der Fülle der Möglichkeiten — wird Psychologie in immer anderem Sinne „angewandt".

Es fehlt uns z. Zt. noch die volle theoretische Einsicht in diese Probleme der Anwendung; das Schema, mit dem wir sie zu begreifen pflegen, ist zu allgemein und verwischt die Besonderheiten der Arten; man denkt sich die Lösung einfach nach dem Schema, daß man wissen müsse, von welchen Bedingungen ein psychischer Effekt abhängt, um nach diesem Wissen die Bedingungen selbst herzustellen. In einem konkreten Beispiel: Will ich, daß Kinder einen Wissensstoff memorieren sollen, so muß ich untersuchen, von welchen Bedingungen das augenblickliche bzw. das dauernde Behalten abhängt. Diese psychologische Kenntnis wird dann angewandt, indem ich das Kind so lernen lasse (z. B. im Ganzen, mit bestimmter Verteilung der Wiederholungen), wie es für den beabsichtigten Effekt erforderlich ist.

Ganz nach diesem Schema geht die Anwendung der Psychologie in Erziehung und Unterricht sicherlich nicht. Die psychologischen Feststellungen sind generelle Sätze; es ist immer fraglich, mit welcher Modifikation sie beim einzelnen Individuum gelten. So müßte also zunächst in psychologischer Individualanalyse für jedes Kind die Geltungsbreite der anzuwendenden Sätze untersucht werden. Ferner: die psychologischen Sätze basieren auf analysierender Untersuchung; sie suchen die Wirkung des einzelnen Faktors möglichst rein, in sauberer Trennung von allen anderen zu vermitteln; die unterrichtliche Arbeit wendet sich an die ungeteilte Persönlichkeit des Kindes; es müßte also, ehe man psychologische Sätze anwendet, erst wieder untersucht werden, wie sich die einzelnen Faktoren zu dem, sagen wir, System der Gesamtpersönlichkeit eines Schülers integrieren. Ferner: alle psychologischen Feststellungen partizipieren an den theoretischen Grundanschauungen über Seelenleben und Persönlichkeit des betreffenden Psychologen, seiner Schule, seiner Zeit. Es ist fraglich, ob jede seelische Persönlichkeit gerade diesen Grundanschauungen entspricht (z. B. der atomistisch-assoziativen Auffassung des Bewußtseins oder der Aktivitätstheorie oder einer andern Gesamtanschauung). Die Anwendung bestimmter psychologischer Einzelsätze ist also davon abhängig, daß wir irgendwie die gesamte Struktur der konkreten Persönlichkeit schon erfaßt haben oder wenigstens ahnen, bei der wir die Sätze anwenden wollen.

Und selbst wenn wir wirklich psychologische Ergebnisse anwenden, wie z. B. in der Gliederung der Klassen oder bei der Verteilung der Fächer im Stundenplan, so besagt diese Anwendung niemals, daß nun alle Kinder dabei psychologisch richtig behandelt sind, es besagt nur, daß wir uns dem



Durchschnitt, der Hauptmasse gegenüber richtig einstellen. Es ist nicht bloß möglich, sondern es ist erwiesen, daß die Verlegung von zwei Wochenstunden auf zwei Tage unmittelbar nacheinander für gewisse Kinder so segensreich ist wie für andere die Legung auf korrespondierende Wochentage und umgekehrt. Auch mit der sorgfältigsten Anwendung der Psychologie können wir nicht verhindern, daß wir Einzelne vergewaltigen. Vielleicht geschieht das gerade durch die allgemeine Psychologisierung am sichersten.

Auch das „Anwenden" selber ist sehr verschieden; ich kann mir einen (nach meiner Überzeugung wenig erfolgreichen) Unterricht denken, bei dem der Lehrer über lauter Anwendungen hinstolpert; er macht nie einen Fehler, aber er verfährt so langsam und bewußt, so in steter Reflexion auf sich: „Mache ich es denn auch richtig? Lehrt nicht die Psychologie der Anschauung, Aussage, des Gedächtnisses etwas anderes?", daß der mitreißende Schwung gar nicht entstehen kann, der *die unterrichtliche Arbeit erst seelenvoll macht*. Ich habe andererseits an mir selbst erfahren, was brutale Drastik und unpsychologische Rücksichtslosigkeit des Unterrichts und der Erziehung fertigbringen können.

Das Problem der Anwendung der Psychologie ist also zunächst selbst noch ein Stück Theorie; sie modifiziert sich sodann nach Gebieten und Zwecken, ist anders für wirtschaftliche, für juristische, medizinische, pädagogische Aufgaben und Endziele. Aber auch die Anwendung der Psychologie für pädagogische Zwecke und im Rahmen der Gesamterziehung ist nicht ohne weiteres das, was uns vorschwebt, wenn wir von pädagogischer Psychologie reden, erschöpft sie nicht, ist anders orientiert. Auch pädagogisch angewandte Psychologie ist zunächst Psychologie.

Manche Arbeiten, die auch als pädagogische Psychologien ausgegeben werden oder wenigstens im Untertitel eine solche Bezeichnung nicht ablehnen, sind weder Psychologien noch Pädagogiken, weder Beiträge zur einen noch zur anderen Wissenschaft. Sie behandeln vielmehr eben die *Beziehungen zwischen Psychologie und Pädagogik*[1]), untersuchen prinzipiell, was die eine Wissenschaft für die andere bedeuten, ihr nützen oder schaden kann, untersuchen geschichtlich, wie die Psychologien z. B. Platons, Herbarts, Wundts auch für bestimmte Pädagogiken Bedeutung gehabt haben, wie sich in den Erziehungsweisen eines Volkes dessen Vulgärpsychologie, in den Systemen der pädagogischen Theoretiker deren Gedanken über Bewußtsein und Seelenleben spiegeln. Mit anderen Worten: auch die wissenschaftstheoretischen Fragen nach der Stellung zweier Wissenschaften zueinander im System der Wissenschaften, die Grenzgebiete und Berührungen zwischen den zwei Wissenschaften Psychologie und Pädagogik werden gelegentlich als pädagogische Psychologie bezeichnet. Die Beziehungen zweier Wissenschaften zueinander sind Fragen eigner Art, gewiß, sie gehören weder zur einen, noch zur anderen Wissenschaft oder richtiger gesagt: sie gehören zu beiden, insofern sie von beiden Standpunkten

[1]) Als Werk, in dem unter anderem auch die Grenzgebiete zwischen Psychologie und Pädagogik behandelt werden, nenne ich W. Hellpach: Die Grenzwissenschaften der Psychologie. Leipzig 1902.

aus behandelt werden müssen. Aber eine wissenschaftliche Untersuchung über die Berührungen und die Grenzen von Pädagogik und Psychologie ist nicht pädagogische Psychologie.

2.

In der bisherigen Übersicht war pädagogische Psychologie der Name für die allgemeine Psychologie, ihr Ganzes oder ausgewählte Teile, sofern sie für Lehrerleser, für den Gebrauch in der praktischen Arbeit der Erziehung eine besondere Darstellung erfahren kann; oder man versteht darunter die Theorie der Anwendung von Psychologie auf die Aufgaben der Erziehung. Gemeinsam ist diesen Auffassungen der Begriff der Psychologie, sie meinen und verstehen darunter die allgemeine, die generelle Psychologie. Im letzten Jahrzehnt wurde neben diesen Varianten eine vierte immer häufiger, auch sie wieder in mehrere nicht ganz sich deckende Richtungen zersplittert, nämlich die Gleichsetzung von pädagogischer Psychologie mit einem Teil der differentiellen Psychologie, meistens mit der Kinderpsychologie, bzw. mit der umfassenden Jugendkunde. Es leuchtet ein, daß von der Psychologie vorzugsweise ein Gebiet besonders wichtig und pädagogisch anwendbar ist, die Lehre von der Entwicklung des seelischen Lebens beim Kind und Jugendlichen; so wird es begreiflich, daß vielfach pädagogische Psychologie mit Kindespsychologie, allgemein mit psychologischer Jugendkunde identifiziert wird.

Aber zunächst: Kindes- und Jugendpsychologie sind ein Zweig der Psychologie, eine Teildisziplin, die auch dann sinnvoll bliebe, wenn es gar keine Erziehung gäbe. Daß sie von Lehrern betrieben werden, für die Erziehung fruchtbar gemacht werden kann, wandelt sie nicht in eine pädagogische Psychologie um. Es ist auch Tatsache, daß vielfach die größte Förderung unserer Erkenntnis der Seelenentwicklung von Forschern herrührt, die aller Erziehung fernstanden und auch niemals auf sie hinblickten. Die Erforschung der Entwicklung des Bewußtseins, des Seelenlebens beim Kind und Jugendlichen ist ein vollberechtigtes, selbständiges Problem der Wissenschaft; dabei stoßen wir z. B. auch auf den Einfluß, den Erziehung und Unterricht auf diese Entwicklung üben; die Art, die Güte, die Dauer von Erziehung und Unterricht werden von der Kinderpsychologie und Jugendforschung neben anderen Ursachen und Einflüssen (z. B. der Abstammung, der sozialen und kulturellen Umgebung, der Krankheit oder Gesundheit des Kindes usw.) zur Erklärung der Besonderheiten seelischer Entwicklung herangezogen, spielen also in der Ätiologie der Psychogenesis eine mehr oder minder große Rolle, aber das berechtigt doch nicht, die Kinder- und Jugendpsychologie als pädagogische Psychologie zu bezeichnen, sie mit deren Idee zu identifizieren. Sowenig Psychologie ohne weiteres pädagogische Psychologie ist, so wenig ist es die Kinder- und Jugendpsychologie.

Außerdem frage ich: wenn die Psychologie des Zöglings (des Kindes, Jugendlichen) zur pädagogischen Psychologie als solcher gehört, mit welchem Recht soll die Psychologie des Erziehers (des Lehrers, der Eltern als Erzieher), die Psychologie eines bestimmten Berufsstandes also von ihr aus-



geschlossen sein? Pädagogische Psychologie müßte folgerichtig als die Erforschung des Seelenlebens **aller** im Erziehungswerk stehenden Personen, der Zöglinge und der Erzieher als solchen, ausgebaut werden, könnte nicht ohne Willkür auf die mehr passiv an der Erziehung beteiligten eingeschränkt werden. Es gibt doch psychologische Eigentümlichkeiten eines Menschen, sofern er Erzieher ist; es gibt die Psychologie dieses Berufsstandes. Ich hebe nur folgende Einzelfragen hervor: Welche psychische Struktur macht besonders geeignet für das Lehramt? Welche Charaktere soll man prinzipiell von der berufsmäßigen Erziehung fernhalten? Wie wirkt der Verkehr mit Kindern und Jugendlichen, die ganze Atmosphäre des Lehr- und Erzieherberufs auf die seelische Lage des Menschen zurück? Es gibt die typischen Berufstugenden und Berufsfehler, wie die Berufsphysiognomien. All das sind höchst reizvolle, wenn auch schwierige Probleme der Psychologie. Man könnte sie mit denen der Kindes- und Jugendpsychologie zusammenfassen und dann sagen: pädagogische Psychologie sei die Psychologie der im Erziehungswerk steckenden Personen, der Zöglinge und Erzieher als solcher, sei die Lehre vom Seelenleben der Menschen, sofern es durch den Gesamttatbestand Erziehung mitbetroffen ist. Wir werden später auf diese Formel zurückgreifen; rein sachlich sind die Psychologie des Kindes, die Berufspsychologie des Lehrers und Erziehers Teilgebiete der differentiellen Psychologie. Wieder ist ohne weiteres einzuräumen, daß sie für die Aufgaben der Erziehung höchst wertvoll sind, anwendbar, unmittelbarer anzuwenden als die Lehren der generellen Psychologie, aber auch sie enttäuschen die Intention, die wir mit dem Ausdruck pädagogische Psychologie verbinden, erfüllen sie zum mindesten nicht ganz. Wir können Psychologie des Kindes ohne jede pädagogische Nebengedanken treiben und müssen es tun, wenn uns einwandfreie Ergebnisse reifen sollen, können ebenso das Seelenleben des Pädagogen erforschen, des Durchschnittspädagogen sowohl wie (was ja der eigentlich reizvolle und lohnende Teil dieser Aufgabe ist) des pädagogischen Genius. In beiden Einstellungen verfolgen wir zunächst nichts als besondere Gestaltungen des Seelenlebens; die Ergebnisse der Kinderpsychologie, der Jugendkunde, der Psychologie des Genies (z. B. des pädagogischen) bereichern eben unsere Erkenntnis vom Seelenleben und seinen mannigfaltigen Ausprägungen. Auch die Methoden der Erforschung dieser Formen des Seelenlebens sind von der allgemeinen bzw. differentiellen Psychologie ausgebildet und werden angewendet unabhängig davon, ob das Kind jetzt und hier erzogen, unterrichtet wird, so oder so aufgezogen wird, ob der Erzieher, der pädagogische Genius jetzt und hier erzieht oder nicht. Mit anderen Worten: das eigentlich Pädagogische ist für die Intention einer Psychologie des Kindes wie einer solchen des pädagogischen Genius gleichgültig, höchstens Gelegenheitsursache zur Erkenntnis der seelischen Eigenart, nicht wesentliches Thema und leitendes Problem. Es klingt verlockend, pädagogische Psychologie gleichzusetzen mit Psychologie der in der Erziehung aktiv und passiv beteiligten Menschen, mit Psychologie von Erzieher und Zögling, erschöpft den Sinn dieser Disziplin aber ebenso wenig richtig wie die Gleichsetzung mit Psychologie **für** Lehrer und Erzieher.

Noch zwei wenig zutreffende, ich möchte fast sagen, willkürliche Begriffe



der pädagogischen Psychologie sind im Umlauf. Der eine meint die Psychologie im Unterricht der Lehrerbildungsanstalten, der andere die Entwicklungspsychologie. Der Psychologieunterricht spielt in unseren Lehrerseminaren eine verschiedene, im allgemeinen aber eine wichtige Rolle; es ist auch verständlich, daß für ihn eine eigene Didaktik gesucht und entwickelt wird, denn es ist erfahrungsmäßig etwas anderes, 14—18 jährige in das Problemgebiet der Psychologie einzuführen als Studenten im akademischen Alter. Es ist auch nicht ohne Belang, daß im Seminar die gesamte Bildung (mit Einschluß der psychologischen) auf den Lehrberuf zugeschnitten ist. Die einfache Übertragung des akademischen Betriebs der Psychologie auf das Lehrerseminar ist weder möglich noch wünschenswert. Eine Reihe von Didaktikern des Seminarunterrichts — ich nenne nur H. Gaudig, O. Meßmer, O. Scheibner[1]), R. Seyfert, A. Stößner — arbeiten deshalb an einer Methodik des Psychologieunterrichts für Lehrerseminare und haben teilweise sehr schöne Erfolge erzielt. Diese Bestrebungen müssen auch weiter gepflegt und ausgebaut werden. Aber sie sind nicht pädagogische Psychologie, sondern eben Didaktik des Psychologieunterrichts für bestimmte Altersstufen und Berufsabsichten. Auch der Geographieunterricht nimmt im Seminar eine andere Stellung ein als etwa an der Hochschule, aber deshalb gibt es doch nicht eine pädagogische Geographie oder Naturwissenschaft. Die genannten Vertreter des seminaristischen Psychologieunterrichts wissen selbst auch genau, daß ihre methodische Arbeit wohl der Psychologie im Rahmen der pädagogischen Ausbildung gilt, denken aber nicht daran, sie deshalb pädagogische Psychologie zu nennen. Aber außenstehende Beurteiler neigen oft dazu, pädagogische Psychologie unbesehen mit Psychologie als Fach im Bildungsgang der Pädagogen gleichzusetzen.

Manche Theoretiker endlich verbinden mit dem Namen der pädagogischen Psychologie folgenden Gedankengang. Das Seelenleben entfaltet sich zeitlich, es ist in keinem Augenblick vollendet oder abgeschlossen. Nach und nach erwachen und reifen die einzelnen Funktionen der Seele, treten die verschiedenenen Inhalte ins Bewußtsein, allmählich verändert sich die Funktion selbst. Das Seelenleben entwickelt sich, wie wir zu sagen pflegen. Mit dieser Tatsache hängen auch Möglichkeit und Grenzen der Erziehung zusammen; die Erziehung erscheint als planmäßige Beeinflussung der seelischen Entwickelung, und die Psychologie, die als pädagogische bezeichnet werden darf, wird manchen gleichbedeutend mit der genetischen, der Entwicklungspsychologie. Aber auch hier ist der sachliche Unterschied zwischen einer Lehre von der Entwicklung des Seelenlebens und einer pädagogischen Psychologie wohl spürbar, so gewiß natürlich der zeitliche Charakter des Psychischen und die Tatsache der Entwicklung für die Erziehung grundlegend sind. (Man denke nur an Bildbarkeit als einen der pädagogischen Grundbegriffe!) Das Problem der Entwicklung des Seelenlebens könnte auch nur willkürlich auf die ontogenetische Seite beschränkt werden; zur Entwicklungspsychologie gehört ebenso die Frage, ob sich Bewußtsein, Seelenleben

[1]) Besonders hervorheben möchte ich die methodischen Erörterungen von O. Scheibner in der Beilage zum IV. Bericht der II. höheren Schule für Mädchen nebst Lehrerinnenseminar zu Leipzig. 1911.



auch im Lauf der Geschichte des Menschengeschlechtes verändert hat, die Frage nach den untermenschlichen Stufen des Bewußtseins, ob Bewußtsein überhaupt entstanden ist, d. h. ob es einmal einen Weltzustand gegeben hat, in dem bewußte, beseelte Wesen noch nicht vorhanden waren, welche Urformen des Seelenlebens dann wohl entstanden sein mögen usw. Das Problem der Entwicklung des Psychischen in seiner ganzen Ausdehnung hat nun ersichtlich mit pädagogischen Interessen und Absichten nichts zu tun, und die pädagogisch wertvollen Seiten der Tatsache, daß Seelenleben sich entwickelt, können nicht ohne Willkür vom ganzen Entwicklungsproblem abgelöst, auch ohne Zusammenhang mit ihm nicht richtig erforscht werden.

Die verbreitetste Auffassung endlich läßt dem Begriff der pädagogischen Psychologie die ganze Vieldeutigkeit, die er durch den verschiedenen Gebrauch erhalten hat, damit auch die Unschärfe, und versteht unter pädagogischer Psychologie alles Psychologische, sofern es in irgendeiner Beziehung zur Pädagogik steht, dafür nützlich oder verwendbar ist. So meint etwa J. Geyser: „Während die Kinderpsychologie rein theoretische Zwecke verfolgt, setzt sich die pädagogische Psychologie den mehr praktischen Zweck, die psychologischen Fundamente der konkreten pädagogischen Maßnahmen zu ergründen und eventuell zwischen verschiedenen, an sich möglichen pädagogischen Methoden mittels psychologischer Motive eine Entscheidung zu treffen. Ferner sind die psychologischen Untersuchungen der Verschiedenheiten des seelischen Lebens bei den beiden Geschlechtern für die Pädagogik wertvoll. Auch die Wirtschaftspsychologie kann dem Pädagogen bei der Vorbereitung der Schüler auf ihren wirtschaftlichen Beruf dankenswerte Fingerzeige geben. Und schließlich hat sich der Pädagogik auch die Psychopathologie in mannigfacher Hinsicht nutzbar gemacht." Ich glaube, Geysers Ausführungen entsprechen dem verbreitetsten Gebrauch des Wortes pädagogische Psychologie; zugleich ist aus ihnen ersichtlich, daß eine so verstandene pädagogische Psychologie keine selbständige Teildisziplin sein kann, weder der Psychologie noch der Pädagogik, sondern eine aus Zweckmäßigkeitsgründen getroffene Auswahl und Verarbeitung von Resultaten der allgemeinen, differentiellen, genetischen Psychologie, der Psychopathologie und psychologischen Biographik für die Aufgaben der Erziehung.

(Fortsetzung folgt.)

Über die methodische Behandlung der Beliebtheitsuntersuchungen.

Von Gustav Deuchler.

Inhaltsübersicht: 1. Die Problemlage des Untersuchungsgebietes. 2. Die Ausgangsgrößen. 3. Der Beliebtheitsumfang. 4. Der Beliebtheitskoeffizient p und seine Bedeutung. 5. Die Größe I als (absolute) Einheit. 6. I als Indifferenzzone. 7. Die Behandlung der Häufigkeitsgrößen für Gefühlsbetonung überhaupt. 8. Das Problem eines Reliefs der Beliebtheitswertungen. 9. Die 6 Gruppentypen der Beliebtheitswertungen. 10. Die Gradabstufung dieser Typen. 11. Ein Beispiel zur Verdeutlichung. 12. Die Behandlung der Ergebnisse aus mehrfach verkoppelten Fragen.

1) Lexikon der Pädagogik. Freiburg i. B. 1915. 4. Bd. Seite 121/122.



1. Die Untersuchungen über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer, oder allgemeiner der Betätigungsgebiete im Unterricht, haben in den letzten Jahren wieder von neuem das wissenschaftliche Interesse erregt. Gleichwohl sind sie auch heute noch nicht über einige grundsätzliche Mängel der Problemstellung und der Verarbeitung, die ihnen von Anfang an anhafteten, hinausgekommen. Beachtenswerte Fortschritte sind dagegen in der Art der Durchführung der Versuche gemacht worden. Von Anfang an bis heute wirkt einer klaren Auffassung des Problems die Vermischung der Begriffe „Beliebtheit" und „Interesse" entgegen; eine ernsthafte Analyse beider Begriffe zur Klärung der ganzen Fragestellung hat man, von O. Pommer[1]) abgesehen, nirgends versucht; meistens hat man beide Begriffe im gleichen Sinn verwandt[2]) — das schlimmste, was man tun konnte; denn es sind nicht allzuviel Unterrichtserfahrungen notwendig, um zu wissen, daß ein Unterrichtsgebiet sehr beliebt sein kann, ohne daß ein besonderes Interesse für das Fach vorhanden ist; es braucht sogar nicht einmal ein besonderes Interesse an den mit dem Unterricht verbundenen Personen und Umständen zu hängen. Daß Untersuchungen, auf einer solchen ungeklärten Problemstellung aufgebaut, nur unbestimmte und allen beliebigen Zweifeln ausgesetzte Ergebnisse liefern können, ist verständlich; ohne ernsthafte klärende begriffliche Arbeit ist eben auch in der pädagogisch-psychologischen Forschung nichts Ordentliches zu erreichen. Den Unklarheiten der Problemstellung will ich aber hier nicht nachgehen; ich kann da auf einen anderen Aufsatz von mir und auf eine Abhandlung aus meinem Seminar von K. Köhn verweisen[3]); dagegen möchte ich hier einige Entwicklungen und Anregungen geben zu einer besseren rechnerischen Behandlung, wenigstens eines Teils der Untersuchungen, damit die erhaltenen Zahlenwerte verschiedener Forscher auch wirklich vergleichbar werden; außerdem werde ich einige typische Begriffsformen und Regeln aufstellen, die gestatten, die mit bestimmten Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitskoeffizienten behafteten Gebiete möglichst eindeutig einzuordnen.

2. Die Versuche werden bekanntlich so durchgeführt, daß die Vpn. entweder nach dem beliebtesten (bzw. unbeliebtesten) oder nach einer bestimmten Anzahl der beliebtesten oder beliebten (bzw. unbeliebten) u. U. in der dem Beliebtheitsgrad entsprechenden Ordnung oder nach den beliebten (bzw. unbeliebten) Fächern überhaupt (ohne oder mit Ordnung) gefragt werden. Auf diese Fragestellungen sollen die Betrachtungen eingeschränkt sein. Man hat es dann mit folgenden Größen zu tun: s = Schülerzahl oder Zahl der Vpn.; sofern die gleiche Fächeranzahl für sie inbetracht kommt; g = Zahl der von jedem Schüler zu nennenden bzw. genannten Fächer; f = Zahl der bei der Nennung überhaupt inbetracht kommenden Fächer; n = Zahl der Nennungen eines Faches inner-

[1]) Die Erforschung der Beliebtheit der Unterrichtsfächer; VII. Jahresbericht d. k. k. Staatsgymnasiums im 18. Bezirk von Wien 1914.

[2]) So auch G. Brandell (Das Interesse der Schulkinder an den Unterrichtsfächern. Beiheft 10 zur Zeitschr. f. angewandte Psych. 1915), die letzte größere Arbeit auf diesem Gebiet.

[3]) Vgl. G. Deuchler, Der gegenwärtige Stand der Beliebtheits-Untersuchungen, im II. Bande der Zeitschr. Die Lehrerfortbildung Heft 1 und K. Köhn, Über Beliebtheit u. Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer; diese Zeitschrift Bd. 18.



halb einer Kategorie (z. B. das beliebteste, beliebte, erstbeliebte, zweitbeliebte usw. Fach) und N = Gesamtzahl der Nennungen überhaupt. Es ist dann

im ersten Fall $s = N$,
im zweiten $gs = N$ und
im dritten $g_1 + g_2 + g_3 + \ldots + g_s = N$.

Ferner ist, wenn wir die Fächer mit $\alpha, \beta, \gamma \ldots \lambda \ldots$ bezeichnen

jeweils $n_\lambda \leqq s$;
außerdem im ersten Fall $n_\alpha + n_\beta + n_\gamma + \ldots = s$;

im zweiten gilt das gleiche, sofern die Fächer bestimmt geordnet sind (erstbeliebte, zweitgenannte usw.); ist eine bestimmte Ordnung nicht da (z. B. beliebte Fächer), so gilt, wie auch im dritten Fall,

$$n_\alpha + n_\beta + n_\gamma + \ldots = gs;$$

hier ist dann g entweder die Zahl der zu nennenden Fächer oder das durchschnittliche g. Natürlich immer unter der Voraussetzung, daß die Versuchsforderungen eingehalten werden.

3. Der dritte Fall bietet nun Gelegenheit zu einer besonderen Bestimmung. Vorausgesetzt, daß die Angaben mit Ernst und Sorgfalt gemacht worden sind, ist es durchaus am Platze, das durchschnittliche g, also die Zahl der durchschnittlich als beliebt bzw. unbeliebt angegebenen Fächer und vielleicht auch das Streuungsmaß (mittlere quadratische Abweichung) zu berechnen. Denn dieses durchschnittliche g kann charakteristisch variieren; es kann sich abhängig zeigen — und zeigt sich auch — beispielsweise von Beliebtheit und Unbeliebtheit, von Alter und Geschlecht u. a. Was aber charakterisiert es? Offenbar doch den Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitsumfang des Schülers im Durchschnitt; es ist also eine interindividuelle Größe. Im ersten und zweiten Fall kommt eine solche Bestimmung nicht in Betracht, da die Zahl der anzugebenden Fächer festgesetzt ist. Immerhin aber ist für den zweiten Fall ein ähnliches Ergebnis möglich: die Zahl der angegebenen Fächer kann hinter der Zahl der geforderten zurückbleiben. Dann wird man dies auch als Abweichung von der Norm, über deren Zweckmäßigkeit man sich natürlich zum voraus klar sein muß, rechnerisch darstellen; man wird also die (Prozent-)Zahl der Schüler, die hinter der Forderung zurückbleiben und das Maß (Zahl der nichtangegebenen Fächer), in welchem sie es tun, bestimmen (soviel Proz. haben 1 Fach, soviel Proz. haben 2 Fächer usw. nicht genannt); man kann natürlich auch hier den Durchschnitt, auf die abweichende oder auf die gesamte Schülerzahl bezogen, berechnen. Sachlich weisen diese Abweichungen auf einen kleineren Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitsumfang hin, ohne diesen natürlich vollständig zu kennzeichnen.

4. Weitaus wichtiger ist die Bestimmung der Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitskoeffizienten der einzelnen Fächer; er steht auch bei allen Erörterungen im Mittelpunkte. Über seine Bedeutung ist man sich jedoch keineswegs völlig klar. Immer wieder tritt die Neigung hervor, ihn als ein Maß für die durchschnittliche (individuelle) Stärke des an den Unterrichtsgebieten hängenden Gefühls aufzufassen. Das ist er aber auf keinen Fall. Beachten wir seine Gewinnung: die Zahl der auf ein bestimmtes Fach entfallenden Nennungen n_λ wird durch



$g.s$ dividiert[1]) und mit 100 multipliziert (um Prozentzahlen bzw. die gültigen Zahlen für 100 Schüler zu bekommen); bezeichnen wir ihn mit p so ist also

$$p_\lambda = \frac{n_\lambda}{g \cdot s} 100.$$

Die Größe p gibt demnach an, wie **häufig** unter 100 Schülern von der gleichen Zusammensetzung wie in der Untersuchung die positive bzw. negative Werthaltung ist, wenn jeder ein Fach nennt[2]). Die Größe p ist also für die Klasse oder Gruppe der untersuchten Schüler charakteristisch, nicht etwa für einen Schüler im Durchschnitt; es ist ein Gruppen- oder Klassenkoeffizient, nicht aber ein solcher des „allgemeinen Individuums". Darum kann auch keine Rede davon sein, daß die Größe p dem Grad der Lust- oder Unlust die von dem Unterrichtsfach ausgeht, oder gar der Intensität des Interesses entspricht. Gewiß, wenn ein Gebiet allgemein starke und entsprechend ausgeprägte Gefühlsreaktionen auslöst, so wird es dementsprechend häufig genannt werden. Aber solche Sätze sind doch niemals umkehrbar. Es ist vielmehr nur wahrscheinlich, daß am Zustandekommen der hohen p-Größe neben anderen Faktoren die starken Gefühlsreaktionen, die von ihm ausgehen, einen beträchtlichen Anteil haben. Aber auch wenn man von dem Fehler der unzulässigen Umkehrung absieht, und sich auf das besinnt, was alles als Motiv der Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit in Frage kommen kann und tatsächlich wirksam ist, kommt man zu einer Ablehnung der in Rede stehenden „Theorie". Nun hat Brandell[3]) versucht, diese Ansicht durch besondere Kriterien zu stützen. In seiner zweiten Versuchsreihe scheidet er zunächst die theoretischen und praktischen Fächer; die Kinder hatten zuerst aus beiden Gruppen jeweils das beliebteste (bzw. unbeliebteste) Fach anzugeben. Dann wurden ihnen nochmals sämtliche Fächer zusammen vorgelegt, damit sie daraus das beliebteste (bzw. unbeliebteste) aussuchen konnten. Bei völlig eindeutigem Verhalten muß nun hier eines der beiden genannten Fächer wiedererscheinen (oder beide). Brandell meint nun, daß bei Eindeutigkeit das Gefühl für das betreffende Fach so stark gewesen sei, daß es das der anderen Fächer entschieden übertroffen habe, und je weniger stark es sei (so ist der Gedanke), desto häufiger treten Vieldeutigkeiten auf. Bei der ganzen Frage aber unterscheidet Brandell leider nicht den Abstand des stärksten Gefühls vom nächststarken (nur der käme hier in Frage) von der Gefühlsstärke überhaupt — abgesehen von der gelegentlichen Gleichsetzung vom Grad der Lustbetonung mit der Intensität des Interesses. Befreit man sich von diesen Vermengungen, so erkennt man sofort, daß sogar nach der diesen Erörterungen zugrundeliegenden reichlich schematischen und darum wirklichkeitsfremden Gefühlstheorie eine ganz geringe Gefühlsstärke für eindeutige Angaben genügt; denn die andern Fächer brauchen nur indifferent oder entgegengesetzt betont zu sein. Die Brandellschen Prozentzahlen der Übereinstimmung sind also lediglich der Ausdruck des

[1]) Im ersten Fall ist eben $g = 1$.

[2]) Ob die verschiedenen Untersuchungsarten: ein Fach oder mehrere Fächer angeben zu lassen, innerhalb gewisser Schwankungen die gleichen Zahlenwerte liefern, d. h. zusammenlegbar sind, ist ein rein empirisches oder experimentelles Problem.

[3]) Vgl. a. a. O. S. 26 ff.



mehr oder weniger eindeutigen Verhaltens der Schüler während des Versuchs, und als solche könnten sie selbstverständlich sehr wertvoll sein.[1]) Über die durchschnittliche Gefühlsstärke lassen sie nur ganz entfernt Vermutungen zu. Eine Vp. kann doch auch sehr wohl für 2 (oder mehrere) Fächer in gleicher Weise sehr starke Lust- bzw. Unlustgefühle haben; die Folge davon wird sein, daß sie in ihren Angaben schwankt. Ich glaube nicht ohne Sinn für Einfachheit zu sein; aber etwa Beliebtheit = Interesse = Stärke der Lustbetonung = Stärkeabstand des stärksten vom nächststarken Gefühl zu setzen, scheint mir für die Untersuchungen dieser Art nicht sehr ersprießlich zu sein. Man bleibe also einstweilen noch dabei, in der Größe *p* ein gruppen- oder klassenpsychologisches Charakteristikum zu sehen. Das ist viel feiner. Man bringe sich ihre wahre Bedeutung nur einmal recht zum Bewußtsein. Eine Gruppe mit hohem positiven *p* in einem Gebiet zeigt als Ganzes ein völlig anderes Bild bei ihrer Arbeit als eine Gruppe mit niedrigem oder gar negativem *p* und ein anderes als in einem Gebiet mit verändertem (niedrigen oder negativen) *p*; der Lehrer, der unter so verschieden gekennzeichneten Bedingungen zu arbeiten hat, fühlt diesen Unterschied nicht zum mindesten an der aufzuwendenden Willensenergie, wenn er jeweils ein entsprechend gleiches Ziel erreichen will; denn die in den Beliebtheitsurteilen zum Ausdruck kommenden Tendenzen der Werthaltung bedingen zum großen Teil das Willensverhalten der arbeitenden Schulklasse.

Die Größe *p* drückt also die Ausbreitung oder Verbreitung einer Werthaltung des Unterrichtsgebietes in der Gruppe aus und zwar in der qualitativen Mannigfaltigkeit, wie sie das jugendliche Verständnis dem Begriff der Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit unterordnet und mit der Genauigkeit, wie sie der Sorgfalt des jugendlichen Arbeitens entspricht.

5. Ist die Schülerzahl (*s*) und die Zahl der für diese Schüler überhaupt in Betracht kommenden Fächer (*f*) konstant, so sind die einzelnen Beliebtheitskoeffizienten ohne weiteres vergleichbar. Diese ändern sich aber mit einem Schlage, wenn *f* sich verändert, und zwar in allen drei Fällen in gleicher Weise; d. h. *p* ist von *f* abhängig. Daß dem so ist, wird sofort deutlich. Stehen nämlich den Vpn. wenig Fächer zur Verfügung, so wird von der Gruppe, die ja infolge der prozentuellen Umrechnung als hundertköpfig gedacht wird, das einzelne Fach im ganzen häufiger genannt, als wenn es viele sind und *g*, die geforderte oder durchschnittliche Zahl der Nennungen, gleich ist. Man erhält also umso höhere Prozentzahlen für die einzelnen Fächer, je kleiner die der Nennung zur Verfügung stehende Zahl der Fächer ist.[2]) Damit nun die Angaben über die Größe der Ausbreitung der Werthaltung der einzelnen Gebiete in allen Fällen

[1]) Leider hat man aber dabei keinerlei Gewähr dafür, daß die Erhöhung der Prozentzahlen wirklich auf die Vermehrung der gefühlseindeutigen Angaben zurückgeht und nicht einfach auf die Zunahme der Fälle, in denen die Vp. einfach darum eindeutige Angaben macht, weil sie hinter das 'Geheimnis' der Versuchsmaßnahmen gekommen ist. Daß man damit auch bei Kindern im Volksschulalter rechnen muß, geht aus den Brandellschen Angaben selbst hervor.

[2]) Nimmt in einer Schulklasse eine Anzahl Schüler an einem Fach nicht teil, so zerfällt natürlich diese Klasse für die Bearbeitung in zwei Gruppen, und danach sind die Ergebnisse zu verrechnen.

vergleichbar werden, legt man den Durchschnitt der auf ein Fach entfallenden Prozentgrößen (p) als Einheit I zugrunde, also

$$I = \frac{p_\alpha + p_\beta + p_\gamma + \ldots}{f} = \frac{100}{f}$$

(da die Summe der p-Größen gleich 100 ist) und drückt die Ausbreitungsgröße A in I aus; es wird dann

$$A_\lambda = \frac{p_\lambda}{I},$$

und da $p_\lambda = \frac{n_\lambda}{s \cdot g} 100$ (vgl. oben bei 4) ist, so erhält man unter Einsetzung der Größen für I zur direkten Berechnung

$$A_\lambda = \frac{n_\lambda \cdot 100 \cdot f}{s \cdot g \cdot 100} = \frac{n_\lambda \cdot f}{s \cdot g}.$$

Man könnte noch daran denken, für den dritten Fall neue Begriffe zu prägen, da uns hier in der Größe g zugleich der durchschnittliche Beliebtheitsumfang des einzelnen Schülers gegeben ist. Wenn noch die auf den einzelnen Schüler bezogene durchschnittliche Stärke der Wertung der genannten Gebiete (i = Intensität) gegeben wäre, ließe sich mit Gewinn der Begriff der Mächtigkeit (M_λ) bilden, mit der sich die Werthaltung eines Gebietes in der Gruppe geltend macht und zwar aus dem Produkt der Ausbreitung (A) und der Stärke (i_λ), ebenso der der Gesamtmächtigkeit der Werthaltung überhaupt aus dem Produkt von I, g und i. Auch aus dem Produkt von A_λ und g einen neuen Begriff zu bilden, hat Sinn, wo die zu vergleichenden Reihen oder Bewertungsarten einen verschiedenen Umfang (g) haben; man könnte diesen Begriff aus dem Produkt des Umfangs und der Ausbreitung als Ausdehnung (E_λ) bestimmen. Ebenso ließe sich aus dem Produkt von I und g etwa ein vorläufiges Äquivalent für den Begriff der Gesamtmächtigkeit der Werthaltung bilden.

6. Die Größe I hat aber noch eine weitere Bedeutung; wenigstens kann sie ihr mit guten Gründen gegeben werden. Da wir oben die Größe p, aus der I gewonnen wurde, so bestimmten, als gäben 100 Schüler je ein einziges Fach an, so soll im folgenden dieser Versuchsmodus zugrunde gelegt sein. Nehmen wir nun einmal an, die 100 Schüler verhielten sich als Ganzes gegen alle f Fächer im Grunde genommen indifferent, dann wären die einzelnen Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitsangaben Ergebnisse des Zufalls. Würde man unter denselben Bedingungen den Versuch genügend, d. h. $x \rightarrow \infty$ oft, wiederholen, so würden sich die Häufigkeiten, in der die einzelnen Fächer genannt werden, mehr und mehr ausgleichen. Insgesamt bekäme man dann $100 \cdot x$ Nennungen, die sich gleichmäßig auf die f Fächer verteilten; somit $\frac{100 \cdot x}{f}$ Nennungen für jedes einzelne Fach. Soviel bei x Versuchen; bei einem Versuch durchschnittlich $\frac{100 \cdot x}{f \cdot x} = \frac{100}{f} = I.$

Da also I zugleich die durchschnittliche Zahl der Nennungen eines jeden Faches im Indifferenzversuch ist, so mag I als Indifferenzzone betrachtet werden. Fächer, deren $p \leqq I$ oder, was dasselbe ist, deren $A \leqq 1$ (d. i. die Größe I als Einheit gesetzt) ist, liegen demnach innerhalb der Indifferenzzone und sollen



darum auch als indifferente Gebiete bezeichnet werden. Alle übrigen, deren p bzw. A außerhalb dieses Bereiches liegt, sind dagegen irgendwie (positiv oder negativ) wertbetont. — Bevor ich an die weitere Gliederung der betonten Fächer gehe, will ich auf zwei Aufgaben hinweisen, die im Zusammenhang mit diesen Untersuchungen auftreten; die eine kann ohne weiteres gelöst werden und ist einfach; die andere dagegen ist ungleich verwickelter.

7. Die Angaben der Gebiete dürfen zum mindesten so aufgefaßt werden, daß sich in ihnen eine gewisse (positive oder negative) Gefühlsbetonung bekundet. Da aber die einzelnen Wertungsakte, in denen sich diese äußert, je einem individuellen Seelenleben eingelagert sind, so können sie auch nicht ohne weiteres so behandelt werden, daß sich die positiven und negativen gegenseitig kompensieren, daß sie also der Ausdruck eines um eine gewisse Mittellage schwankenden Verhaltens sind; vielmehr stehen die positiven und negativen Wertungen hier einander unaufhebbar gegenüber und fallen in gleicher Weise unter den Begriff der Gefühls- und Wertbetonung. Darum hat es auch einen guten Sinn, wenn man die positiven und negativen Angaben (r_b und p_u bzw. A_b und A_u) addiert und etwa durch 2 dividiert; denn auf diese Weise bekommt man ein Bild von der Größe der Ausbreitung der Gefühlsbetonung der einzelnen Fächer innerhalb der Schülergruppe. Die Unterschiede in der Ausbreitungsgröße der Betonung mag man dann weiterhin, unter Zugrundelegung von I, in besonderen Begriffen fixieren etwa als indifferent oder unbetont, als schwach, mittel, stark und überstark betont (vgl. auch unten bei 10).

Die Betonungshäufigkeiten, der Größe nach geordnet und etwa in einer Kurve dargestellt, geben zugleich ein übersichtliches Bild, wenigstens wenn es auf die Besonderheit der Fächer nicht wesentlich ankommt; denn die Aufeinanderfolge der Fächer wechselt da natürlich von Versuchsgruppe zu Versuchsgruppe. Legt man aber auf die Besonderheit der Fächer Gewicht, so muß man die Anordnung der Fächer, wie sie durch die Betonungshäufigkeiten jeweils bedingt ist, von Gruppe zu Gruppe ins Auge fassen. Den Grad der gegenseitigen Übereinstimmung der Anordnungen kann man leicht durch die Methode der Rangkorrelationen bestimmen.[1]) Die genauere Charakterisierung der Kurve der Betonungshäufigkeiten, ob sie sich über nur wenige oder viele Fächer erhebt, also hochgipflig oder flachgipflig u. dgl. ist, bietet nichts Spezifisches; man greift da zu den bekannten Mitteln, wenn eine weitergehende Kennzeichnung sich notwendig erweist oder Erfolg verspricht.

8. Wenn man an die Vergleichung der Beliebtheitskoeffizientenbilder herantritt, so wird man bald einen Mangel gewahr. Wenn man die Gebiete der Größe nach ordnet, so wechselt ihre Aufeinanderfolge; ein anderes Ordnungsprinzip bietet sich aber nicht so leicht dar; dazu kommt: die Fächerzahl f verändert sich oft stark. Das erschwert die Vergleichung ungemein und läßt die Möglichkeiten einer weiteren psychologischen Ausdeutung stark zurücktreten. Die Schwierigkeiten wären behoben, wenn wir eine ausgearbeitete pädagogisch-psychologische Klassifikation der Unterrichtsfächer oder Unterrichtsgebiete hätten (durchgeführt nach der Verwandtschaft der vorherr-

[1]) Vgl. meine Abhandlung „Über die Methoden der Korrelationsrechnung usw.“; diese Zeitschrift Bd. 15, S. 145; auch die bereits genannte Arbeit Köhns.

schenden Betätigungsart eines Gebietes), welche dann der Anordnung der Gebiete überall zugrunde gelegt werden könnte. Daß eine solche Klassifikation nicht linear sein könnte, wäre kein Einwand gegen eine nach Übereinkunft oder aus Zweckmäßigkeit festgesetzte reihenförmige Anordnung bei solchen Untersuchungen. Dadurch kämen die verwandten Gebiete zusammen, die gleichen immer an dieselbe Stelle, so daß die in Indifferenzzonen (I) ausgedrückten Ausbreitungsgrößen (A) oder die entsprechenden Kurven ein jeweils vergleichbares Relief ergäben, welches die Beliebtheits- bzw. Unbeliebtheitswertung[1]) der Schülergruppe als Ganzes abbildete. Es ist klar, daß die Sonderung der Angaben in positive und negative, einer solchen Darstellung nicht widerspricht. — Anfänge zu solchen Klassifikationen liegen natürlich vor, so in der Scheidung in theoretische und praktische bzw. technische Fächer u. dgl.; viel findet sich überhaupt in den Untersuchungen zur Klassifikation der Wissenschaften und der davon abhängigen der Unterrichtsfächer, außerdem in den Klassifikationen der Künste; ich komme bei einer anderen Gelegenheit darauf zurück.[2])

9. Wir haben oben (unter 6) bereits die Gesamtheit der genannten Gebiete in unbetonte und betonte eingeteilt; da hierbei die Beziehung der p-Größen zu I (bzw. A zu 1) maßgebend war, so liegt hier gleichzeitig eine quantitative und qualitative Unterscheidung vor. Die gefühlsbetonten Gebiete können wieder ein ganz verschiedenes Bild darbieten; sie können nämlich einseitig oder zweiseitig betont oder unipolar oder bipolar sein, je nachdem nämlich nur das positive oder nur das negative oder beide p größer als I sind, d. h. die Indifferenzzone überschreiten. Wir setzen nun fest:

1. als indifferent oder unbetont schlechthin sollen nur diejenigen Gebiete bezeichnet werden, deren positives und negatives p (also p_b und p_u) kleiner oder höchstens gleich I ist:

$$\left.\begin{matrix} p_b \\ p_u \end{matrix}\right\} \leqq I \text{ oder } \left.\begin{matrix} A_b \\ A_u \end{matrix}\right\} \leqq 1.$$

2. als positiv oder beliebt diejenigen, deren positives p größer und deren negatives p kleiner als I ist:

$$\begin{matrix} p_b > I \\ p_u \leqq I \end{matrix} \quad \text{oder} \quad \begin{matrix} A_b > 1. \\ A_u \leqq 1. \end{matrix}$$

3. als negativ oder unbeliebt diejenigen, deren negatives p größer und deren positives d kleiner als I ist:

$$\begin{matrix} p_u > I \\ p_b \leqq I \end{matrix} \quad \text{oder} \quad \begin{matrix} A_u > 1. \\ A_b \leqq 1. \end{matrix}$$

Die zweiseitig betonten oder bipolaren Gebiete lassen sich wieder sondern in solche, die ungefähr gleichseitig betont oder gleichpolar sind und in solche, die auf beiden Seiten mehr oder minder stark verschieden sind, wobei die positive oder die negative Betonung überwiegen kann. Wir bezeichnen darum:

---

[1]) Über die besondere Art und Güte des Beliebtheits- oder Unbeliebtheitswertes ist damit noch nichts ausgesagt.

[2]) Eine pädagogisch-psychol. Klassifikation der Unterrichtsgebiete ist natürlich auch noch aus vielen anderen Gründen wichtig. Daß sich die pädagogisch-psychologische Forschung bisher noch wenig ernsthaft darum gekümmert hat, ist nur ein Zeichen dafür, wie wenig sie sich ihrer eigentlichen Aufgaben bewußt ist.



4. als **gleichseitig betont** oder **gleichgewichtig** (oder **gleichpolar**) diejenigen Fächer, deren beide p größer als I (bzw. $A > 1$) sind und beide sich um weniger als I (bzw. weniger als 1) unterscheiden:

$$\left.\begin{matrix} p_b \\ p_u \end{matrix}\right\} > I; \; | p_b - p_u | \leqq I \text{ oder } \left.\begin{matrix} A_b \\ A_u \end{matrix}\right\} > 1; \; | A_b - A_u | \leqq 1.$$

5. als **positiv ungleichseitig betont** oder **positiv übergewichtig** oder **vorwiegend beliebt** diejenigen Gebiete bei denen beide p größer als I (bzw. $A > 1$) sind, das positive p aber um mehr als I größer (bzw. $A_b > A_u + ^1$) ist als das negative:

$$\left.\begin{matrix} p_b \\ p_u \end{matrix}\right\} > I; \; p_b - p_u > I \text{ oder } \left.\begin{matrix} A_b \\ A_u \end{matrix}\right\} > 1; \; A_b - A_u > 1.$$

6. als **negativ ungleichseitig betont** oder **negativ übergewichtig** oder **vorwiegend unbeliebt** diejenigen Gebiete, bei denen beide p größer als I (bzw. $A > 1$) sind, das negative p aber um mehr als I größer (bzw. $A_u > A_b + 1$), ist als das positive:

$$\left.\begin{matrix} p_u \\ p_b \end{matrix}\right\} > I; \; p_u - p_b > I \text{ oder } \left.\begin{matrix} A_u \\ A_e \end{matrix}\right\} > 1; \; A_u - A_b > 1.$$

So erhalten wir 6[1]) wohlumgrenzte und, wie ich glaube, durch die Grundrelationen der Tatbestände gerechtfertigte Typen, in die wir die einzelnen Unterrichtsgebiete einer Schülergruppe auf Grund der Wertungen einordnen können; es **sind also Typen der Werthaltung, welche die Gesamtheit der Schüler in den einzelnen Gebieten zeigen kann, also Gruppen- oder Klassentypen der Beliebtheitswertungen.**[2])

---

[1]) Aus kombinatorischen Gründen schon nicht mehr und nicht weniger.

[2]) W. **Stern** hat m. W. zum ersten Mal ähnliche Typen aufgestellt (Über Beliebth. u. Unbeliebth. d. Schulfächer, diese Zeitschrift Bd. 7, 267 ff., 1905). Er rechnete zu den **positiven** oder **negativen** Fächern „stets diejenigen, bei denen die vorherrschende Richtung mehr als 5% und mindestens den doppelten Wert der entgegengesetzten Richtung betrug"; zu den **indifferenten** diejenigen, „bei denen keine Richtung mehr als das doppelte der andern betrug und keine den Wert von 10% überstieg"; zu den **bipolaren** endlich „dasjenige Fach, das nach einer Seite mehr als 10% und nach der anderen Seite mehr als die Hälfte der überwiegenden Seite zeigt" (S. 275). Die zahlenmäßige Abgrenzung der einzelnen Typen ist offenbar gefühlsmäßig vollzogen. Aus den oben gegebenen Darlegungen ist wohl ersichtlich, warum ich bei meiner Typenaufstellung nicht daran anschloß; eine genauere Auseinandersetzung dürfte darum auch überflüssig sein. Hervorheben will ich noch, daß ich bei der Formulierung der Typen mit Absicht an den entscheidenden Stellen den Begriff „Fach" vermieden und den mehr psychologischen Begriff „Gebiet" angewandt habe. Überhaupt ist es zweckmäßig und ertragreich, die Fragestellungen auf die einzelnen Betätigungsformen und die Inhalte der Unterrichtsgebiete einzurichten.

Nachträglich sehe ich, daß W. **Kammel** in einer kleinen aber lehrreichen Untersuchung (Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer; Pharus 1913, Heft 4, S. 297—310 und 5, S. 396—406) bereits S. 300 den Vorschlag gemacht hat, den Durchschnitt der Prozentwerte der Typeneinteilung zugrunde zu legen. Er schlägt zwar (fälschlicherweise) den Prozentdurchschnitt aus **allen** beliebten **und** unbeliebten Fächern vor, benützt (glücklicherweise) aber doch nur den Durchschnitt aus einer der beiden Kategorien; aber auch da steckt noch ein kleiner Fehler drin, indem er durch 12 statt 11 dividiert. Der gleiche Fehler ist übrigens noch in den Prozenttabellen S. 306f. und rührt daher, daß **Kammel** die Angaben „Kein Fach" als eine **weitere** Kategorie zu den einzelnen Fächern stellt,



10. Sämtliche Typen, außer dem ersten der Indifferenz, lassen noch eine Gradabstufung zu; der kennzeichnende Zug kann mehr oder weniger stark ausgeprägt sein. Ich benütze dazu die Prädikate: schwach, mittel, stark, überstark. Aus den vorliegenden Untersuchungen heraus scheint es mir zweckmäßig zu sein, diese Abstufung zahlenmäßig folgendermaßen festzulegen:

	schwach	mittel	stark	überstark
bei 2: p_b	bis 2 I	bis 3 I	bis 4 I	über 4 I
bei 3: p_u	bis 2 I	bis 3 I	bis 4 I	über 4 I
bei 4: p_b und p_u je	bis 2 I	bis 3 I	bis 4 I	über 4 I
bei 5: p_u -- p_b	bis 2 I	bis 3 I	bis 4 I	über 4 I
bei 6: p_b --- p_u	bis 2 I	bis 3 I	bis 4 I	über 4 I

Die durchgängige Gleichförmigkeit bei der Abstufung wird man kaum als einen Mangel ansehen können. Auch erkennt man aus dieser Übersicht, daß sich die indifferenten Gebiete als Gebiete mit allzu geringer Ausprägung, also unter dem quantitativen Gesichtspunkt, auffassen lassen. Daß man aus theoretischen Erwägungen heraus auch einer Abstufung nach (gesetzmäßig) wachsendem I das Wort sprechen kann, ist mir natürlich bewußt. Doch dürften die obigen Festsetzungen einer sachgemäßen Behandlung der Ergebnisse genügen.

Will man die begrifflichen Kategorien der Gradabstufung nicht anwenden, so kann man die vorhandenen Gradunterschiede in der Typentafel dadurch zur Geltung bringen, daß man die Gebiete dem Grad der Ausprägung gemäß anordnet.

11. Zur Verdeutlichung der in den beiden letzten Abschnitten gegebenen Ausführungen will ich aus Sterns Untersuchungen die Ergebnisse aus den Knabenvolksschulen (a. a. O. S. 276) in die Typentafel eintragen; dabei nehme ich die Indifferenz zu den Gradabstufungen und trage die hierher gehörigen Fächer dann entsprechend ein. Da $f = 15$ ist, so sind die aufeinanderfolgenden Viel-

	beliebt	unbeliebt	gleichseitig betont	vorw. beliebt	vorw. unbeliebt
indifferent:		Physik	Schreiben Naturgesch.		
schwach:	Lesen	Gesang Religion Raumlehre Geographie	Rechnen		
mittel:	Geschichte				
stark:	Zeichnen	D. Gram. Chemie Dtsch.			
überstark:	Turnen				

anstatt sie den gesamten Fächern gegenüber zustellen. Hinsichtlich der Zahl der Typen bleibt Kammel bei vier stehen; auch versucht er keine Gradabstufung. Die Vorschläge für bessere Bezeichnung der Typen habe ich, soweit ich sie für gut halte und in meinen Aufstellungen brauchen kann (beliebt statt positiv und unbeliebt statt negativ), in der Korrektur noch einzufügen versucht. — Eine gewisse Gradabstufung im Anschluß an die Sternschen Typen hat dagegen bereits G. Wiederkehr (Neue Bahnen Bd. 19) vorgenommen.

fachen von *I* gleich $6^2/_3$, $13^1/_3$, 20, $26^1/_3$. Danach geschieht die Einordnung der Sternschen Zahlen[1]).

Wie man sieht, geht die Einordnung ganz leicht, und das erhaltene Bild entspricht ungefähr auch den sonstigen Anschauungen über die Ergebnisse.

12. Die bisherigen Betrachtungen hatten bloß die Erhebungen über „beliebt" und „unbeliebt" im Auge. Daß die mannigfachsten Motive diese Werthaltung bestimmen, findet man nicht nur, wenn man fortlaufend über einen größeren Zeitraum hinweg solche Untersuchungen mit den gleichen Schülern durchführt, sondern auch aus den „Begründungen" der Schüler selbst; wenigstens erfährt man daraus, was die Schüler als (vermeintliche) Motive angeben. Dies bietet rechnerisch hier nichts besonderes. Es gibt aber noch andere Wege, um zu den Bedingungen der Werthaltung vorzudringen: nämlich noch weiter bestimmte Fragen ähnlicher Art beantworten zu lassen. So hat z. B. Stern mit der Frage nach dem beliebtesten Fach zugleich die nach dem leichtesten Fach (einschließlich des Gegenteils) gestellt.[2]) Man kann aber, wie sich mir aus eignen Untersuchungen ergeben hat, noch weiter gehen und neben „beliebt" und „unbeliebt", „leicht" und „schwer" auch die Fragen stellen, ob dafür „Interesse vorhanden ist oder nicht", ob das Gebiet für „wichtig" oder „unwichtig" bzw. für wertlos gehalten wird u. dgl. Gewiß sind diese Kategorien nicht auf allen Stufen hinreichend differenziert.[3]) Aber was macht das? Es ist sehr wichtig zu erfahren, wo eine hinreichend bestimmte Differenzierung auftritt. Außerdem kann man diese Unterscheidungen auf den Oberklassen der Volksschule und den Mittelklassen der höheren Schule hinreichend klarlegen. Die „Begründungen" geben jeweils einen guten Einblick in die vorhandene Differenzierung. Die rechnerische Behandlung solcher Untersuchungen mit mehrfach verkoppelten Fragen geschieht nach den Grundsätzen der Lehre von den Abhängigkeitsbeziehungen ohne oder mit alternativer Variabilität.[4]) Die Wertuntersuchungen sind überhaupt ausgezeichnete Anwendungbeispiele für diese Methoden, die ja nicht schwer zu handhaben sind. Auf das Einzelne komme ich zu sprechen, wenn ich meine Versuche darüber mitteile; hier genügt dieser allgemeine Hinweis.

Physiologische Schwankungen im Jugendalter und ihr Einfluß auf die geistige Arbeit.[5])

Von Ernst Lentz.

Das Bild der geistigen Leistungen unserer Jugend, wie wir sie namentlich in schriftlichen Arbeiten erfassen, zeigt als kennzeichnendes Merkmal

[1]) Ob sie im einzelnen völlig korrekt bestimmt sind, mag hier ganz beiseite bleiben; es handelt sich nur um ein Beispiel.

[2]) Vgl. Arbeiten des Bundes für Schulreform 7, S. 24—26. Beliebtheit u. Schwierigkeit der Schulfächer. Ausstellung zur vergleich. Jugendkunde der Geschlechter in Breslau 1913.

[3]) „Beliebtheit" und „Interesse" wurde übrigens von der Mehrzahl der 15- u. 16jähr. Schülerinnen ohne jede Klärung bestimmt unterschieden.

[4]) Vgl. meinen Aufsatz darüber: diese Zeitschrift Bd. 16, S. 550 ff. und den früher genannten über die Methoden der Korrelationsrechnung, Bd. 15, S. 114.

[5]) Mit Benutzung meines in der Naturforschenden Gesellschaft zu Danzig gehaltenen Vortrages.



das Schwanken. Mir ist, abgesehen von Unterrichtsanfängen, aus einer langen Erfahrung nur ein Schüler der mittleren Klassen in Erinnerung, der im fremdsprachlichen Unterricht unfehlbar gute und sehr gute Arbeiten lieferte. Er war aber älter als seine Mitschüler und hatte erst eine gute Stadtschule durchlaufen, ehe er auf das Gymnasium kam. Die Gründe dieser Leistungsschwankungen können einmal pathologisch sein. Schüler mit einer krankhaften Veranlagung vermögen nicht gleichmäßig zu arbeiten; der locus minoris resistentiae erfordert leicht eine Überernährung, und diese stört die notwendige Blutversorgung des Gehirns. Wie behinderte Atmung, Schwerhörigkeit, Ohrenleiden und ähnliche Gebrechen die geistige Arbeit beeinträchtigen, weist Meumann im Abriß der experimentellen Pädagogik Seite 577 nach.[1] Andere Gründe sind psychologischer Natur. Ich habe sie in einem Aufsatz des Pädagog. Archivs vom Jahre 1900 zusammengestellt unter dem Titel „Hemmungen geistiger Tätigkeit bei Schülern". Dazu gehören Ablenkung der Gedanken, Unruhe, Furcht, Übereilung, schlaffer Wille, Abneigung gegen den Lehrer und den Lehrstoff, unsicheres Wissen infolge mangelhafter Übung. Die fortschreitende Unterrichtskunst wird manche dieser Hemmungen beseitigen. Verliert sie sich aber nicht auf den Irrweg geistiger Abrichtung, so wird sie der Leistungsschwankungen doch nicht Herr werden. Unsere Schüler machen auch unter günstigen psychologischen Verhältnissen und gegen ihr besseres Wissen Fehler und „verhauen" oder „verbauen" ihre Arbeiten zu eigenem Verdruß. Die Zahl der sogenannten Flüchtigkeitsfehler ist eben außerordentlich groß. In meiner Arbeit über die lateinische Kasussyntax in der Quarta des Gymnasiums (Progr. des Königl. Gymnasiums zu Danzig 1907), in der ich die besten Arbeitsbedingungen auf diesem Gebiet und für dieses Alter darzulegen mich bemüht habe, habe ich am Schlusse die Vorlage eines Extemporale des letzten Vierteljahres mit Angabe der hauptsächlichsten Fehler veröffentlicht und dazu bemerkt: „Es genügten 20 Arbeiten von 29; 7 waren gut und sehr gut. Erfreulich war, daß die wirklichen Schwierigkeiten der Kasuslehre wenig Fehler veranlaßt hatten. Daß effugere und gloriari von verhältnismäßig vielen (9 und 8) falsch verbunden waren, zeigt aber, wie wenig Verlaß auf die Jugend ist. Das Beispiel nemo mortem effugere potest war jedem geläufiger Besitz, wie ich mich überzeugt habe, gloriari aber war kurz vorher bei einer Wiederholung wieder einzuprägen gewesen, war abgefragt und geübt worden." Als Erklärung solcher Mißerfolge sehen wir Lehrer und Väter wohl zuweilen den Mangel an Willenskraft an und rufen den armen Sündern zu, sie müßten „sich mehr zusammennehmen". Und doch bieten die Schüler bei Klassenarbeiten durchaus das Bild angespannten Willens. Ermüdungserscheinungen könnten die Flüchtigkeitsfehler wohl sein, aber wir legen die Arbeiten doch nicht in die letzten Stunden. So bleibt wohl nur die Annahme eines Naturzwanges übrig. Auch der preußische Extemporaleerlaß rechnet mit einem Viertel Versager und zwar, nach einer später gegebenen Erklärung, bei normalem Wissensstande, wobei allerdings unklar ist, warum gerade der angegebene

[1] Vergl. Major, Schwer erziehbare Kinder, Halle, 1913.

Bruchteil die Grenze bilden soll. Auf dem Standpunkt, eine naturnotwendige Beeinflussung der arbeitenden Schüler vor sich zu haben, stehen auch die Vertreter des psychologischen Experiments Schuyten, Lobsien, Lay, Stößner. Doch scheint es mir nicht zu genügen, die Gunst oder Ungunst der Stunde zu beobachten, sondern wir müssen uns ein Bild aller derjenigen Einflüsse machen, die, abgesehen von pathologischen und psychologischen Gründen, als Ursachen der Leistungsschwankungen angesehen werden können. Das sind vor allem die körperlichen Schwankungen. Ob ihre Behandlung nach Meumann, dem wir für seine Anregung und Führung nicht genug danken können, berechtigt ist, mag der Leser entscheiden.

Eine gemeinverständliche Darstellung der Physiologie des menschlichen Körpers vergleicht ihn mit einer Maschine und hat damit auch in gewissem Sinne recht. Wenn man aber als Haupteigenschaft einer guten Maschine regelmäßige Arbeit fordert, so ist unser Körper eine schlechte Maschine. Wir haben Nerven. Wie sehr sie unser vegetabiles Dasein beeinflussen, haben wir in der Naturf. Gesellschaft aus dem Vortrage des Herrn Professor Wallenberg „Über die Entwicklung des Zentralnervensystems in dem Wirbeltierreiche" gelernt. Bekannt ist ja auch, daß Körpertemperatur, Zahl der Pulsschläge, Herzschlag und Atmung bestimmten, durch äußere Umstände veranlaßten Schwankungen unterworfen sind. Daß der kindliche Körper von solchen und ähnlichen Einflüssen leicht bestimmt wird, mußte man von vornherein annehmen. Es ist eigentlich auffällig, daß man nicht früher als in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts darauf geachtet hat und daß der Anstoß zu dem Studium dieser Verhältnisse durch einen Zufall gegeben werden mußte.

Jahresschwankungen. Pastor Malling-Hansen, Vorsteher einer Taubstummenanstalt in Kopenhagen, führte am Ende der siebziger Jahre des 19. Jahrhunderts eine andere Beköstigung seiner Zöglinge ein und nahm, um deren Einfluß festzustellen, tägliche Wägungen vor. Dabei bemerkte er, daß das Gewicht im Laufe des Jahres gewisse Schwankungen zeigte. Auf die physiologische Wichtigkeit seines Tuns aufmerksam geworden, wog er seine 70 Zöglinge zunächst in drei Jahren viermal täglich und maß sie auch, um das Verhältnis des Gewichts zur Längenzunahme zu ergründen. In den achtziger Jahren übergab er seine Forschungen der Öffentlichkeit [1]) und wurde damit der Begründer der Lehre von der Periodizität in der körperlichen Entwickelung des Jugendalters. Seine Untersuchungen ergaben das wichtige Gesetz, daß höchste Längenzunahme und größte Gewichtszunahme nicht gleichzeitig auftreten, sondern sich ablösen. Im letzten Jahresdrittel findet nach M.-H. die stärkste Gewichtszunahme und die geringste Längenzunahme statt, im zweiten Drittel (März/April bis Mitte August) tritt das Umgekehrte ein, stärkste Längenzunahme und geringste Gewichtszunahme, ja sogar auch Abnahme des Gewichts. Im ersten Jahresdrittel, ge-

[1]) R. Malling-Hansen, Über Periodizität im Gewicht der Kinder, Kopenhagen 1893. Einige Resultate der täglichen Wägungen, Vortrag auf dem Kopenhagener Kongreß für Anthropologie 1884. Perioden im Gewicht der Kinder 1886. Die Schriften selbst einzusehen, war mir leider nicht möglich, da sie nicht einmal in der Berliner Königl. Bibliothek vorhanden sind.



nauer von Mitte oder Anfang Dezember bis Ende März, hat M.-H. einen mittleren Fortschritt nach beiden Seiten hin beobachtet. Es war nun wichtig, die dänischen Forschungen in andern Ländern nachzuprüfen, lag doch die Möglichkeit vor, daß andere klimatische Verhältnisse zu anderen Ergebnissen führen. Das ist aber im großen ganzen nicht der Fall. Camerer, Arzt in Urach, veröffentlichte 1893 im Jahrbuch für Kinderheilkunde Seite 270 ff. seine Beobachtungen an acht langjährig gewogenen und gemessenen Kindern und, wenn er auch die M.-H.schen Perioden nicht genau so feststellte, so bestätigte er doch, daß in der ersten Jahreshälfte die höchste Längenzunahme und die niedrigste Gewichtszunahme, in der zweiten das Umgekehrte sich findet. Der Hallische Arzt Dr. Schmidt-Monnard hat dann die ganze Frage in den Jahrbüchern für Kinderheilkunde Bd. 40 vom Jahre 1895 noch einmal auf Grund eigener Untersuchungen behandelt und zwar mit der besonderen Absicht, den Einfluß der Schule und der Ferien auf die Entwicklung der Kinder zu prüfen. Er zog daher auch Kinder vom zweiten Lebensjahre an zur Untersuchung heran und beobachtete 190 Kinder über ein Jahr, vom 22. Juni 1893 bis zum 6. August 1894. Die Kinder wurden an gleichen Wochentagen zwischen 4 und 6 Uhr in drei- bis sechswöchentlichen Zwischenräumen gemessen und gewogen. Die Schulkinder waren Zöglinge eines Knabenhorts, die kleineren, aus Familien ärmerer Handwerker stammend, verlebten den ganzen Tag in zwei Kinderbewahranstalten, alle waren also hinsichtlich ihres Körperzustandes leicht zu beobachten. Das Ergebnis stimmte in der Hauptsache mit denen Malling-Hansens und Camerers überein. „Man kann sagen," so faßt Sch.-M. seine Beobachtungen zusammen, „daß die Gewichtszunahme im wesentlichen stattfindet in der zweiten Hälfte des Jahres. Sie ist am stärksten im September bei den Mädchen, im August und September bei den Knaben, also in Monaten ohne Ferien. Vom Februar bis Juni ist die Zeit geringster Gewichtszunahme, im März zeigt sich bei Knaben und Mädchen ein deutlicher Gewichtsrückgang." Schwächliche und kränkliche Kinder bessern Aussehen und Gewicht natürlich auch in den Ferien, wie unter anderm die Erfolge der Ferienkolonien beweisen, aber der Massenzuwachs der Allgemeinheit richtet sich nicht nach den Ferien, und die Gewichtskurven der kleinen Kinder gehen denen der Schulkinder parallel. Im Februarheft des Jahrgangs 1914 der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege hat allerdings ein russischer Arzt, Dr. Makower, der die oben genannten Untersuchungen nicht zu kennen scheint, nach Beobachtungen an einem jüdischen Privatgymnasium in Wilna mit rund 400 Schülern den Ferien eine besondere, das Wachstum und die Gewichtszunahme allgemein fördernde Kraft zugesprochen. Doch auch er räumt ein, daß es fast auf allen Altersstufen Schüler gebe, die während der Ferien an Gewicht verlören. Die langen russischen Sommerferien fallen übrigens noch in die Zeit der jährlichen höchsten Gewichtszunahme, August und September.

Auch Sch.-M. bestätigt, daß die höchste Längenzunahme der höchsten Gewichtszunahme vorausgeht und die zweite Jahreshälfte die geringste Längenzunahme zeigt. Ein Aussetzen der Längenzunahme in der ersten Jahreshälfte, besonders vom Februar bis Juli, sieht Sch.-M. als ein Anzeichen



kommender oder versteckter Krankheit an. Nach schweren Krankheiten ist Längenstillstand zu beobachten, nach leichteren findet sich schon als Folge des Liegens eine starke Längenzunahme. Gewichtsschwankungen von Tag zu Tag hat Sch.-M. bis zur Höhe von 600 g beobachtet. Eine Abnahme bis zu dieser Grenze an einem Tage ist also noch nicht als krankhaft anzusehen. Aber auch eine der Lufttemperatur entsprechende Gewichtszunahme hat unser Gewährsmann festgestellt. Eine Kurve der Hallischen Morgentemperaturen ließ sich sowohl bei Knaben als auch bei Mädchen, die im allgemeinen weniger ins Auge springende Schwankungen zeigen, nachweisen, allerdings meist erst, was ja auch natürlich ist, zwei Tage später. Malling-Hansen will übrigens auch 26tägige Gewichtsschwankungen, die der Umlaufszeit des Mondes um die Erde entsprächen, beobachtet haben, doch ist ihm die Wissenschaft darin nicht gefolgt.

Camerer hat auch festgestellt, daß die Nahrungsaufnahme der Kinder am größten ist im September bis November, am geringsten im Dezember bis Februar, während Schuyten in Antwerpen den geringsten Verbrauch von Frühstücksbrot in den heißen Monaten beobachtet hat. Im Herbst findet nach C. auch eine größere Aufspeicherung von Stickstoff im Körper statt, nach Sch.-M. die Ursache für die Gewichtszunahme in dieser Zeit.

Mit diesen Ergebnissen wollen wir die Prüfungen der Muskelkraft vergleichen, die Schuyten in Antwerpen 1889 und 1890 vorgenommen hat. Ihre ausführliche Darstellung und Beurteilung gibt Lobsien in seiner Abhandlung „Schwankungen der psychischen Kapazität", Berlin, Reuther u. Reichard, 1902. Lobsien selbst hat Muskelprüfungen nicht veranstaltet, wie Meumann, Vorlesungen I, 128, berichtet, sondern die Ergebnisse Schuytens benutzt. Nach Lobsiens Angaben befolgte Schuyten folgende Methode, um die Einwirkung der Übungsergebnisse auszuschalten und so die Wirkung der Jahreszeiten tunlichst rein zu erkennen. Er prüfte zu diesem Zwecke am Dynamometer nicht dieselben Kinder das Jahr hindurch, sondern in jedem Monat eine andere gleichaltrige und im gleichen Monat geborene Altersklasse von 9 Jahren und 9 Monaten, Knaben und Mädchen. Die Prüfung begann beim Anfang des Schuljahres im Oktober nach den großen Sommerferien des August und September. Auch beim nächst jüngeren Jahrgang nahm Schuyten eine solche Muskelprobe vor. Das Ergebnis war: Frühling (April bis Juni/Juli) und Herbst (Oktober bis Dezember) zeigten steigende, Sommer und Winter fallende Muskelkraft. Die erste Periode hatte höhere Werte. Also Frühling und Herbst sind, wie nach den Wachstumsmessungen, auch hiernach durch Kraftentfaltung ausgezeichnet. Für die Ferienmonate August und September mußten die Ergebnisse aus dem Stande des Juli und des Oktober erschlossen werden. Eine Ergänzung der Schuytenschen Prüfungen für diese Zeit war zu wünschen. Sie finden wir in der äußerst sorgfältigen Untersuchung von Alfred Lehmann und R. H. Pedersen in Kopenhagen, deren Aufsatz unter dem Titel „Das Wetter und unsere Arbeit" im Archiv für die gesamte Psychologie 1907, Seite 1—104 erschienen ist. Die Verfasser beurteilen die Arbeiten Schuytens und Lobsiens ziemlich scharf. „Sie scheuen sich nicht, aus Messungen, die im Laufe von 10 Monaten ein- oder ein paarmal monatlich angestellt wurden, auf den



ganzen jährlichen Verlauf der Arbeitsleistung der Kinder zu schließen, ohne im geringsten der Möglichkeit zu gedenken, daß die gefundenen Schwankungen Zufälligkeiten sein können, die sich in einem folgenden Jahre nicht wiederholen werden." Die größere Zahl der dortigen Beobachtungen ändere daran nichts, denn dadurch könnten unzweifelhaft individuelle Unterschiede eliminiert werden, dagegen nicht die Einwirkungen äußerer Umstände, die allen Versuchspersonen gemeinsam seien, wie eben die Einflüsse der Witterung. Die Verfasser sprechen daher den Ergebnissen ihrer Vorgänger jede Allgemeingültigkeit ab. Sie selbst haben in den Jahren 1904/5 einmal wöchentlich und zwar an demselben Wochentage 9—10 Uhr vormittags 21 zwölf- bis dreizehnjährige, 21 zehn- bis elfjährige, 18 elf- bis zwölfjährige und 21 dreizehn- bis vierzehnjährige Schüler gleichzeitig oder abwechselnd geprüft. Im Jahre 1906 wurden die Messungen bei 10 zwölf- bis dreizehnjährigen Schülern an jedem Schultage um 11 oder 12 vormittags ausgeführt. Die Sommerferien vom 1. Juni bis 12. August unterbrachen diese Arbeiten. Dazu kamen noch jahrelange tägliche Messungen bei den Verfassern selbst in Kopenhagen wie auf Reisen in Norwegen und bei einem achtzehnjährigen Mädchen, das sich für die Reifeprüfung vorbereitete.

Die Verfasser kamen zu folgendem Ergebnis: Die Muskelkraft wird gesteigert unter dem Einfluß der chemisch wirkenden Sonnenstrahlen, gemindert aber durch die Temperatur derart, daß sowohl höhere als niedrigere Wärmegrade die Muskelkraft hemmen. Durch das Zusammenwirken dieser beiden Faktoren entsteht die jährliche Schwankung der Muskelkraft. Im Januar beginnt sie trotz der niedrigen Temperatur mit der Lichtstärke zu steigen, und dies Wachstum dauert an, bis die hohe Temperatur der Sommermonate Juni bis August einen Stillstand, bei älteren Personen auch eine Abnahme verursacht. Mit dem Sinken der Temperatur fängt das Steigen der Muskelkraft wieder an. Anfang November tritt dann schließlich wegen der geringen Lichtstärke und der niedrigen Temperatur ein Stillstand oder gar eine Abnahme der Muskelkraft ein. Trotz der Anfeindung der Schuytenschen Messungen durch die Verfasser vermag ich einen grundstürzenden Unterschied der Ergebnisse nicht zu erkennen. Bestätigt sind das Schwanken der Muskelkraft in zwei Wellen und auch ihre Höhepunkte im Frühjahr und Herbst, nur die Längen der Wellen stimmen nicht ganz überein.

Auch der Luftdruck beeinflußt nach F. u. L. die Muskelkraft und zwar so, daß ihre geringeren Schwankungen denen des Luftdrucks folgen, doch ist das nur im Frühlingshalbjahr beobachtet worden, während im Herbst bis gegen Ende November die Muskelkraft vom Luftdruck unabhängig ist.

Als Erklärung dieser Erscheinungen geben F. und L. folgendes: Es ist aus zahlreichen physiologischen Untersuchungen wie auch aus den alltäglichen Erfahrungen bekannt, daß die Gewebe und besonders die Nerven und Muskeln der Warmblüter ihre höchste Leistungsfähigheit nur bei einer ganz bestimmten Temperatur besitzen. Daher braucht die Körpertemperatur nur um einige Zehntelgrade zu schwanken, um eine Herabsetzung der Druckkraft zu bewirken. Es ist demnach leicht verständlich, daß sowohl die Sonnenwärme als auch die Winterkälte hemmend auf die Muskelkraft wirken. F. und L. neigen ferner dazu, sich die Angaben Finsens anzu-

eignen, daß die Menge der roten Blutkörperchen (Hämoglobin) mit der Lichtstärke wachse. Daß eine größere Menge Hämoglobin die Leistungsfähigkeit des neuromuskulären Systems vergrößere, könne aber als festgestellt angesehen werden. Da im Herbst die Hämoglobinmenge nach Finsen am größten sei, so sei es auch erklärlich, daß der Luftdruck in dieser Jahreszeit die Muskelkraft nicht zu beeinträchtigen vermöge, wohl aber bei geringerer Hämoglobinmenge im Frühjahr nach den Wintermonaten, in denen sie am geringsten sei.

Auch aus den Schulversäumnissen läßt sich ein Urteil darüber gewinnen, ob ein Einfluß der Jahreszeit auf das körperliche Befinden der Schüler sich nachweisen läßt. Ich habe für die Schuljahre 1912/13 und 1913/14 die Versäumnislisten unserer rund 300 Schüler[1]) durchgesehen, und es war mir durch das Entgegenkommen der Herren Stadtschulrat Dr. Damus und Rektor Gehrke ermöglicht, damit zu vergleichen die Versäumnisse der Danziger Knabenstadtschule an der Großen Mühle mit 17 Klassen und rund 950 Schülern, und zwar für fast dieselbe Zeit, die Kalenderjahre 1912 und 1913. Mir standen also zur Verfügung auf der einen Seite die Versäumnisse von $2 \times 300 = 600$ Schülern, auf der andern von $2 \times 950 = 1900$ Schülern aus verschiedenen Gesellschaftsschichten und einmal aus der alten Stadt, das andere Mal aus der luftigen und sonnigen Vorstadt. Wenn man die gleichaltrigen Klassen vergleicht, war der Durchschnitt der versäumten Tage in der Volksschule kaum größer als bei uns.

In zwei Jahren versäumte Tage auf jeden Schüler		
Lebensjahr	Realgymnasium	Volksschule
9—10	7,5	11,9
10—11	9,2	7,6
11—12	9,3	11,2
12—13	7,4	5,4
13—14	7,5	7,3

Auch die Verteilung der Versäumnisse auf die Monate war nicht wesentlich verschieden. Am höchsten stand die Versäumniskurve bei unseren Schülern im Dezember, bei den Volksschülern im November und Dezember. Mit dem Aufstieg der Sonne befestigte sich der Gesundheitszustand der Jugend im Gegensatz zu den Erwachsenen. Der Januar gehörte schon auf beiden Seiten zu den mittelguten Monaten, im Februar stieg die Krankheitskurve allerdings, vielleicht wegen seiner höheren Kältegrade, aber im März hatte besonders die Stadtjugend schon auffallend gute Tage; die Langfuhrer nur im Jahre 1914 zahlreichere Versäumnisse. Im April, der als ganzer Schulmonat im Jahre 1912 in Betracht kam, und vornehmlich im Mai war der Gesundheitszustand recht gut, im Juni stieg die Krankheitskurve wieder etwas, vielleicht wegen des zu frühen Badens im Freien; September und Oktober waren bei uns gut, in der Stadt wie August mittelgut. Vergleichen wir damit die Ergebnisse von Lobsiens Unter-

1) Vom Kronprinz-Wilhelm-Realgymnasium in Danzig-Langfuhr.



suchung, über die er in der Zeitschrift für pädag. Psychol., 1908, S. 236 ff. berichtet unter dem Titel „Über Schulversäumnisse und Schwankungen physischer Energie bei Schulkindern". Lobsien berechnete aus den Versäumnissen von 3721 Schülern in Kiel, indem er die durch Ansteckung und Unglücksfälle entstandenen ausschied, für das Schuljahr 1905/6 folgende Werte durch Division der auf hundert Tage verrechneten Monatsversäumnisse durch 3721:

1905									1906		
April	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März
2,49	2,02	2,45	3,41	1,55	2,73	2,69	3,17	3,37	2,95	3,29	3,69

Er fand also einen Tiefstand im Juli und im März. Da bei uns der ganze Juli in die Sommerferien fiel, mußte er aus der Statistik ausscheiden. Der Märztiefstand war in Danzig, wie wir gesehen haben, nur im Jahre 1914 bei unseren Schülern, nicht in der Volksschule, festzustellen, während der März 1913, dessen letztes Drittel allerdings schon in die Osterferien fiel, einen erfreulichen Gesundheitszustand zeigte. Dagegen hob sich der März 1915, den ich später zum Vergleich heranzog, bei uns wieder recht unvorteilhaft namentlich von dem ihm folgenden April ab; er wurde nur vom Dezember dieses Jahres an Schulversäumnissen übertroffen. Abgesehen von dieser zweifelhaften Aufführung des März zeigt sich aber bei Lobsien eine bemerkenswerte Übereinstimmung mit meinen Ergebnissen: Der Mai mit sehr gutem, der April mit gutem und der Dezember mit schlechtem Gesundheitszustand sind in beiden Statistiken zu finden, ebenso der befriedigende Stand im Herbst und der Niedergang der Versäumniszahl vom Dezember zum Januar, schließlich ihr Anschwellen im Februar. Daß beide Untersuchungen an der Ostseeküste gemacht worden sind, mag die Übereinstimmung begünstigt haben. Der belebende Einfluß des Frühjahrs und die Güte der Herbstmonate September und Oktober treten also auch in dieser Zusammenstellung deutlich hervor. Ein späterer Vergleich eines dritten Schuljahres, 1914/15, bestätigte übrigens die günstige Wirkung der Frühlingszeit auf die Gesundheit der Schüler vollauf. Der August, der doch die Jugend mit einem starken Überschuß an Kraft nach den Sommerferien sehen müßte, stand in Danzig nicht auf der Höhe des April und Mai, sondern auf der des Juni. Lobsien ist auch geneigt, im allgemeinen anzuerkennen, daß „der Wellenverlauf der jährlichen physischen Energieentwicklung nur an der Oberfläche, nicht in seinen Grundzügen durch die Arbeitspausen bestimmt wird." Außerdem möchte ich als beachtenswert und fast allgemeingültig folgendes bezeichnen:

1. Frühjahr und Herbst (April, Mai, September, Oktober) zeigen den besten Gesundheitszustand, November und Dezember den schlechtesten.

2. Der Aufstieg der Sonne begünstigt vom Januar ab die Gesundheit. In allem übrigen werden Klima und Wetter mitbestimmend sein. Denn der Stand der Gesundheit hängt nicht nur von der Kraft des Körpers ab, sondern, was bei Lobsien nicht betont ist, auch von der Angriffskraft des

Wetters — abgesehen von den Ansteckungsgefahren. Eine ganz ungewöhnliche Witterung könnte auch Frühjahr und Herbst der Jugend gefährlich sein lassen.

Wir könnten uns nun unter Benutzung der Gewichts- und Längenmessungen folgendes Bild von dem körperlichen und geistigen Befinden der Jugend im Laufe des von Ostern bis Ostern laufenden Schuljahres machen:

Mit dem Beginn des Schuljahres fängt eine günstige Zeit für die Gesundheit an. Bald setzt aber das Längenwachstum stärker ein und nimmt bis in den August einen guten Teil der Körperkraft in Anspruch. Das Blut drängt zu den wachsenden Gliedern, und die Gehirnarbeit leidet, zugleich auch unter der Wärme. Die großen Ferien fallen passend in diese Zeit. Mit ihrem Abschluß kommt das Längenwachstum im allgemeinen zum Stillstand, die Blutzufuhr bedenkt alle Teile des Körpers hinreichend. das Dickenwachstum gedeiht, das Gehirn erhält reichliche Ernährung, die geistige Tätigkeit hebt sich, die Hauptarbeit der Schule kann beginnen und strebt unter im allgemeinen günstigen körperlichen Verhältnissen, die nur im November und Dezember durch Schwankungen, besonders durch Erkältungskrankheiten gestört werden, ihrem Ziele zu. Das Weihnachtszeugnis wird mit Recht als Voreinschätzung für die Versetzung angesehen. Das vierte Schulvierteljahr, gesundheitlich nicht ungünstig, bereitet schon den Längenauftrieb vor und leidet wohl auch unter Ermüdungserscheinungen, zumal wenn es unverhältnismäßig lang ist. Wiederholungen und Ergänzungen sind die ihm angemessene Arbeit. Schwankungen sind ein Hauptzug dieses Bildes.

Übersicht.

Monat	Wachstum: Länge	Wachstum: Dicke	Muskelkraft	Nahrungsaufnahme	Gesundheit	Geistige Leistungsfähigkeit
Jan.	Beginnende Zunahme	Geringe Zunahme		Geringe (Camerer)	Ziemlich gut	Ziemlich gut
Febr.			Steigen			
März						
April					Gut	
Mai	Höchste Zunahme	Geringste Zunahme				Gut
Juni				Geringe (Schuyten)	Ziemlich gut	
Juli			Stillstand			Schwach
Aug.					Ziemlich gut	
Sept.				Größte (Camerer)	Gut	
Okt.	Geringste Zunahme	Größte Zunahme	Steigen			
Nov.					anfällig	Gut
Dez.			Stillstand	Geringe (Camerer)		

Über die Versuche, auch experimentell die Einwirkungen der Jahreszeiten auf die geistige Leistungsfähigkeit nachzuweisen, hat Stoeßner vor kurzem in dieser Zeitschrift berichtet und zugleich Bedenken gegen den Wert der



bisher erzielten und überhaupt erreichbaren Ergebnisse geltend gemacht. Das Folgende dürfte geeignet sein, seine Einwände zu unterstützen.[1])

Entwicklungsschwankungen. Der Eindruck, daß Schwankung ein hervorstechender Zug der jugendlichen Entwicklung ist, wird noch verstärkt, wenn wir uns den Gang des körperlichen Fortschritts vom Säuglingsalter bis zum Abschlusse der Jugend, bis etwa zum 20. Lebensjahre, vergegenwärtigen. Durchaus kein gleichmäßiges Wachsen und Werden, sondern wiederholtes Schwanken, Stillstand und stoßweise vorschreitende Entwicklung.

Die gröbste Erscheinung dieser Art, der Schuß im Wachstum vom 11. bis 13. Jahre an, war zwar lange bekannt, aber Weiteres über den Verlauf des ganzen Prozesses, insbesondere auch über das Verhältnis der beiden Geschlechter zu den Entwicklungsvorgängen, ist doch erst in den letzten Jahrzehnten beobachtet worden. Auch auf diesem Gebiete sind die bedeutendsten Anregungen vom Auslande gekommen. Der Begründer dieses Abschnittes der Physiologie[2]) ist der Belgier Quételet, dessen erste Arbeit bereits 1836 in Brüssel erschien. Seine 1870 ebenda herausgegebene Anthropométrie bildete den Abschluß seiner Forschungen. Die Folgezeit hat aber seine Arbeiten und seine Untersuchungsart in wesentlichen Dingen berichtigt. Q. nahm für jedes Geschlecht und jedes Alter zehn ihm als normal erscheinende Persönlichkeiten und berechnete aus ihren Maßen die Durchschnittswerte. Das hat sich als unzureichend erwiesen. So ergab sich z. B. eine sehr regelmäßige Wachstumszunahme in der Kurve einer Hyperbel, und der Unterschied in der Entwicklung der beiden Geschlechter entging ihm ganz. Anders faßte der Amerikaner Bowditsch in Boston (1872—1877) seine Aufgabe an, indem er die erste Massenuntersuchung vornahm und zwar bei 13000 Knaben und 11000 Mädchen. Auch sonderte er amerikanische und irische Kinder und die aus den körperlich arbeitenden und aus den so nicht arbeitenden Ständen. B. stellte dabei zuerst fest, daß die Mädchen die Knaben vom 11. bis zum 15. Jahre im Wachstum überholen, um dann wieder hinter den Knaben zurückzubleiben. Zu gleicher Zeit beobachtete der Italiener Pagliani in Turin eine große Anzahl von Kindern der wohlhabenden und der ärmeren Klassen und bemerkte den günstigen Einfluß guter Daseinsbedingungen auf die Entwicklung. Nachdem Dänemark in den achtziger Jahren eine hygienische Schulkommission mit der Prüfung des Gesundheitszustandes in den Schulen beauftragt und Massenuntersuchungen vorgenommen hatte, folgte Schweden. In der schwedischen Kommission befand sich auch der bekannte Hygieniker Axel Key, unter dessen Leitung 15000 Knaben der höheren Schulen und 3000 Mädchen der Privatschulen untersucht wurden. In seiner Schrift „Die Pubertätsentwicklung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen

---

1) Genaueres Zahlenmaterial über den Einfluß der Jahreszeiten auf die Gesundheit der Jugend wird der Verfasser unter Verarbeitung neuen Stoffes später noch vorlegen.

2) Liharziks Arbeiten (Wien 1858 und 1862) lasse ich nach Otto Rankes Charakterisierung im Archiv für Anthropologie 1905 außer acht. Er vertritt noch das Zeitalter der Spekulation.

der Schuljugend", 1890, unterschied Key. bereits mehrere Entwicklungsstufen der Jugend. In Rußland untersuchte Erismann 1879 bis 1886 die körperliche Entwicklung der jugendlichen Fabrikarbeiter auf die schädigende Einwirkung der Fabrikarbeit.

Es folgt eine große Zahl von Arbeiten, an denen alle Kulturländer sich beteiligten. Ich erspare mir ihre Aufzählung, da sie bei Meumann am Ende des ersten Bandes seiner Vorlesungen über experimentelle Pädagogik und in seinem Abriß der experimentellen Pädagogik, 1914, zu finden sind. Zu dem Interesse der Mediziner und Pädagogen kam das der Anthropologen, die auch die Methode genauester Körpermessungen darboten. Sie wandten besonders denjenigen Fragen Verständnis und Mitarbeit zu, die sich auf den Einfluß der Rassen und Länder bei der Entwicklung des jugendlichen Körpers bezogen. Die wesentlichen Ergebnisse kann man in dem Aufsatz von Emil Schmidt, Die Körpergröße und das Gewicht der Schulkinder des Kreises Saalfeld (Saale) im Archiv für Anthropologie 1892 und 1893 finden und in dem sehr sorgfältigen Werke von Dr. Lucy Hoesch-Ernst, das sich betitelt „Anthropologisch-physiologische Untersuchungen an Zürcher Schulkindern" und auf Anregung Meumanns im Jahre 1906 in Leipzig bei Nemnich erschienen ist. Welch gewaltige Arbeit auf diesem Gebiete geleistet worden ist, ist daraus zu entnehmen, daß Hoesch-Ernst nicht weniger als 27 Maße an ihren Schulkindern genommen hat, wobei sie zum Teil ihren Vorgängern gefolgt ist. Für uns kommen nur die Angaben über Längenwachstum und Gewichtszunahme in Betracht, die in der außerordentlich großen Zahl der Beobachtungen die Gewähr für völlig gesicherte Ergebnisse bieten.

Eine besondere Stellung nimmt das Werk des bekannten holländischen Physiologen und Arztes Dr. Stratz ein, das unter dem Titel „Der Körper des Kindes und seine Pflege" bei Enke in Stuttgart 1909 die dritte Auflage erlebt hat. Während alle Arbeiten nach Quételet Durchschnittswerte aus der Untersuchung nicht ausgewählter Kinder bieten, kehrt Str. insofern zu Q.s Methode zurück, als es ihm darauf ankommt, Normalwerte oder Idealwerte für die in Nordeuropa herrschende Rasse aufzustellen, die einer Emporzüchtung der jungen Geschlechter als Ziele gelten sollen. Er hat seine Maße sechzig schön gewachsenen Kindern ebensolcher Eltern entnommen, und deshalb liegen sie höher als die der anderen Forscher. Aber sie erscheinen doch nicht als unerreichbar. So will Stratz eine Körperlänge von 180 cm in 20 Jahren erlangt sehen, von 170 cm beim weiblichen Geschlecht. Unsere Danziger männliche Schuljugend bleibt hinter diesem Maße nicht sehr zurück. Mit 174 cm mußte ich zu den meisten Primanern emporsehen. Rietz („Das Wachstum Berliner Kinder während der Schuljahre", Archiv für Anthropologie 1904) fand bereits im dreizehnten Jahre bei Gymnasiasten eine Größe von 176 cm, allerdings neben gleichaltrigen mit 137, im fünfzehnten Jahre 180 cm, im siebzehnten 184, im achtzehnten 185,5 neben anderen mit 157,5. Bei Mädchen stellte er schon im dreizehnten Jahre das Maximum von 179,5 fest.

Sollte jemand das Wachsen der kindlichen Körpers sich so vorstellen, daß der Leib des Säuglings in allen seinen Teilen gleichmäßig sich fortentwickle,



so wäre er im Irrtum. Der Säugling, so liebreizend er ist, ist, an den Maßen des Erwachsenen gemessen, ein kleines Ungetüm.[1]) Während der Kopf des Erwachsenen $7\frac{1}{2}$—8mal in der Körperlänge enthalten ist, hat der Leib des Säuglings vier Kopfgrößen. Seine Arme und Beine sind im Verhältnis zum Rumpfe viel zu kurz. Die Körpermitte liegt bei ihm über dem Nabel, beim Erwachsenen am unteren Ende des Rumpfes. Nach Quételet wächst der Kopf aufs Doppelte, der Rumpf aufs Dreifache, der Arm aufs Vierfache, das Bein aufs Fünffache der Geburtslänge. Die ganze Gestalt erhöht sich um $3\frac{3}{5}$ ihrer Länge und wächst auf 16 Geburtskopfhöhen empor. Am Kopfe dehnt sich vor allem das Gesicht. Beim Erwachsenen teilt eine die Pupillen verbindende Linie den Kopf in der Mitte, beim Säugling trennt dieselbe Linie das untere Drittel des Kopfes ab; die beiden Teile verhalten sich beim Erwachsenen wie 3:3, beim Neugeborenen wie 3:5. Das Gesicht des Säuglings ist fast um die Hälfte kleiner als bei Erwachsenen. Von allen Körperteilen wächst das Gehirn verhältnismäßig am wenigsten. Beim Neugeborenen beträgt es 14,34 vom Hundert des Gesamtgewichts, beim Erwachsenen nur 2,37 vom Hundert. Es steigt zwar auf das Vierfache seines anfänglichen Gewichtes, aber das Gesamtgewicht des Körpers vermehrt sich etwa um das Einundzwanzigfache, die Schwere des Herzens um das Zwölf- bis Dreizehnfache, die der Leber um das Elffache, die der Lunge um das Zwanzigfache. Im siebenten Lebensjahre ist das Gehirn seiner vollen Entwicklung nahe, mit dem vierzehnten ist es fast vollendet. Landsberger[2]) beobachtete, daß die Breite der Schädelkapsel im Schulalter so gut wie gar nicht wächst; sie betrug stets 14,5 bis 14,6 cm. Fort und fort verlangen die übrigen Teile eine stärkere Ernährung als das Gehirn.[3]) Ob nicht schon dadurch eine schwankende Leistungsfähigkeit des jugendlichen Hirns begründet ist? Man bedenke auch, daß bei schnellem Wachstum der Arme und Beine die Arbeit des Herzens und damit die gehörige Durchflutung des Gehirns schon deshalb erschwert wird, weil die Körper-

[1]) Ellis, Mann und Weib, hat seine Behauptung, geniale Männer hätten gewöhnlich den Wuchs des Kindes — kleine Statur, massiges Gehirn — in der zweiten Auflage dahin berichtigt, daß kleine Gestalt keine Eigentümlichkeit sämtlicher genialer Männer sei. Vgl. Stratz S. 15.

[2]) In dem Aufsatz „Das Wachstum im Alter der Schulpflicht". Archiv für Anthropologie Bd. 18.

[3]) Marchand in den Abhandlungen der Sächs. Akad. d. Wissensch. 1902, den Seggel in seiner Untersuchung „Über das Verhältnis von Schädel- und Gehirnentwicklung zum Längenwachstum des Körpers" im Arch. f. Anthropol. 1904 anführt, nimmt nach dem vierzehnten Jahre noch eine Zunahme des Gehirns um 58 g an und setzt das Ende dieses Wachstums beim weiblichen Geschlecht zwischen das sechzehnte und achtzehnte Lebensjahr, beim männlichen in das zwanzigste Jahr. Seggel selbst hat das Wachsen der Entfernung zwischen den beiden Pupillen untersucht und darauf Schlüsse über die Zunahme der Stirnlappen des Großhirns aufgebaut. Danach wachsen diese noch über das Hauptlängenwachstum hinaus bis ins zwanzigste Jahr. Aber auch diese Untersuchungen können die Tatsache, daß es sich nach dem vierzehnten Jahre nur um ein verhältnismäßig geringes Wachstum des Gehirns (von 1346 bis auf 1404 g) handelt, meines Erachtens nicht erschüttern. Dagegen ist die Annahme, daß mit dem Eintritt des Pubertätsalters eine feinere Ausgestaltung des Gehirns beginnt, wohl allgemein als berechtigt anerkannt worden.



enden sich immer weiter vom Herzen entfernen. Nun wächst allerdings auch das Herz in den Zeiten des größten Wachstums am meisten, aber auch in demselben Maße wie die übrigen Körperteile? Wohl nicht immer, vielmehr ist im Gegenteil der Wirklichkeit die Ursache für manche Schwächezustände dieser Jahre zu suchen. Doch ich will mich in das Gebiet des Pathologischen nicht verlieren.

Wenn wir uns dem Fortgang des Wachstums zuwenden, so ist dafür von größter Bedeutung die Entwicklung der Geschlechtsfunktionen. Die höchste Leistung des Wesens, die Fortpflanzung der Art, will langsam vorbereitet sein, und so sehen wir das Kind schon lange vor der Zeugungsreife von Veränderungen erfaßt, die geeignet sind, die ruhige Fortentwicklung zu stören und sie in eine schnell vorwärtsstürmende zu verwandeln: Die einmal ausgelöste Geschlechtsfunktion braucht einen der Vollendung nahegebrachten Körper, um sich zu betätigen. Es ist daher berechtigt, die Wachstumszeit der Jugend nach dem Eintreten der geschlechtlichen Entwicklung zu teilen, und zwar in eine bis zum Zahnwechsel reichende „neutrale" Zeit (Stratz), in eine die Geschlechter zuerst langsam, dann schneller unterscheidende der Geschlechtsreifung und die ihr folgende Zeit der Reife. Die beiden letzten Abschnitte werden oft unter dem Namen „Pubertätsperiode" zusammengefaßt, sie sind aber physiologisch verschieden. Denn Axel Key hat bei seinen schwedischen Schulkindern die von andern bestätigte Beobachtung gemacht, daß bei beiden Geschlechtern die höchste Längenzunahme vorangeht, die höchste Gewichtszunahme folgt, daß also derselbe Wachstumsrhythmus, den wir bei der Jahresentwicklung kennen gelernt haben, auch bei der Gesamtentwicklung anzutreffen ist. Es entspricht das ja auch dem Eindruck, den wir von unserer Jugend haben: Erst schießen die Kinder in die Höhe, die Beine und Arme erreichen die relativ größte Länge, spindeldürr und überschlank wissen besonders die angehenden Jünglinge „ihre Glieder nicht zu lassen" und sind ungeschlacht und ungelenk. Dann, in der Zeit der Reife, vom sechzehnten oder siebzehnten Jahre, „legen sie sich in die Breite", das Dickenwachstum wird stärker als die Längenzunahme, und der Brustumfang holt sein Wachstum nach. Das von Chatelanat an einer halben Million Soldaten beobachtete Gesetz, wonach der Brustumfang fast genau die Hälfte der Körperlänge beträgt, hat, sagt Kotelmann,[1]) für die Jugend keine Gültigkeit. Erst von 19. Jahre an wird dieses Verhältnis erreicht.

Einen weiteren Einschnitt der Entwicklung hat ebenfalls Key zuerst beobachtet und dafür die Zustimmung aller Forscher gefunden: Der Geschlechtsentwicklung geht eine besonders bei Knaben stark auffallende Zurückhaltung des Wachstums voraus. Das zehnte Lebensjahr ist in jeder Beziehung das schwächste. E. Schmidt sagt a. a. O. S. 432: „Es hat sich herausgestellt, daß bei den Knaben eine typische Wachstumsverzögerung eintritt, die so regelmäßig ist, daß sie sich nicht nur bei den größeren Gruppen der Stadt- und Landkinder, sondern auch fast in allen kleineren Bezirken von Stadt und Land deutlich erkennen läßt. Auch ergibt der Vergleich mit den von

[1]) Die Körperverhältnisse der Schüler des Johanneums in Hamburg, Zeitschrift des Königl. Preuß. statist. Büros 1879.



anderen Beobachtern gefundenen Wachstumszahlen, daß es sich um eine ganz allgemeine Wachstumserscheinung handelt. Um diese Zeit — durch lokale Verhältnisse bedingt ein Jahr früher oder ein Jahr später — tritt regelmäßig bei den Knaben eine kurze Periode verlangsamten Längenwachstums auf." Diese Verzögerung fällt um so mehr auf, als die ihr vorangehenden Jahre gerade eine Beschleunigung des Wachstums zeigen und der ganze Entwicklungsabschnitt bis dahin von einem starken Auftriebe beherrscht wird. Das Wachstum dieser Jahre bildet den Ausläufer der im Mutterleibe begonnenen Entwicklung, wie Weißenburg[1]) und v. Lange[2]) dartun. „Es ist noch getragen von den Impulsen des Fruchtlebens, in dem die Frucht 2500 mal größer wird als das Ei." Das erste Lebensjahr zeigt naturgemäß den Wachstumstrieb am stärksten. Die Geburtslänge von rund 50 cm steigt auf 70 bis 75 cm und das Anfangsgewicht von 3150—3300 g auf 9100—9450 g. Das zweite Jahr schafft einen Zuwachs der Länge von 10 cm, an Gewicht von 3½ kg. Auch im dritten Lebensjahre dehnt der Körper sich noch beträchtlich, etwa um 8 cm, während im vierten und fünften Jahre ein geringerer Längenzuwachs beobachtet worden ist, so daß der kindliche Körper hier noch das Bild der Fülle bietet, das Kennzeichen der Gesundheit dieser ersten Jugend. Erst im sechsten, siebenten und achten Jahre tritt die Erscheinung der Körperfülle mehr zurück. Das Wachstum setzt wieder stärker ein, die Speckfalten, besonders an den Oberschenkeln, glätten sich, der Körper zeigt eine gewisse Schlankheit, der allerdings noch immer runde Formen eigen sind. Das Gesicht wird länglicher, da der im siebenten Jahre beginnende Zahnwechsel das Wachsen der Kiefer verursacht, die erste Streckung nach Stratzscher Bezeichnung ist im Gegensatz zur ersten Fülle in die Erscheinung getreten. Bis dahin unterscheiden die beiden Geschlechter sich wenig, wenn die Längen- und Gewichtskurven der Mädchen auch geringere Werte zeigen.[3]) Wir erhalten nun folgendes Bild von der körperlichen Entwicklung der Knaben:

Säuglingsalter mit starker Streckung und Fülle
2. bis 4. Jahr erste Fülle,
5. bis 8. Jahr erste Streckung,
9. bis 11. Jahr Wachstumsverzögerung,
12. bis 15. Jahr zweite Streckung,
16. und 17. Jahr zweite Fülle, stärkste Zeit der Jugend,
18. bis 20. Jahr fortschreitende, aber abfallende Entwicklung.

Das Wachstum ist damit nicht abgeschlossen. Mannigfache Abweichungen bei Einzelnen sind zuzugeben. Die Abschnitte schieben sich zuweilen zusammen oder dehnen sich aus. Rasse, Familienart, Krankheit, Ernährung und sonstige

[1]) Weißenburg, Die südrussischen Juden. Archiv f. Anthropol. 1875.

[2]) v. Lange, Die Gesetzmäßigkeit im Längenwachstum des Menschen. Jahrb. für Kinderheilkunde 1903.

[3]) Nur O. Ranke, Beiträge zur Frage des kindlichen Wachstums, im Arch. f. Anthropol. 1905 Seite 166, hat bei holsteinschen Kindern eine stärkere Entwicklung der Mädchen bereits vom fünften und sechsten Jahre an beobachtet. Zu vergleichen ist auch Ellis a. a. O., Kap. 3.



Lebensart wirken darauf ein. So kann besonders der Wachstumsschuß der Reifungszeit länger auf sich warten lassen, um dann vielleicht in einem Jahre das Versäumte nachzuholen. Längenzunahmen von über 10 cm in einem Jahre sind dann möglich. Es kommen aber solche Längenzunahmen auch verfrüht vor. So hat Seggel a. a. O. 19,5 und 20 cm bei zwei Dreizehnjährigen beobachtet, auch zwei Sprünge, im zwölften und im vierzehnten Jahre, hat er gefunden. Im allgemeinen sind nach S. das vierzehnte und fünfzehnte Jahr die Zeiten der Wachstumssprünge, selten das sechzehnte Jahr. Eine langsame Entwicklung gilt als Zeichen der Gesundheit. Sie findet sich häufiger auf dem Lande als in der Stadt, bei den Kindern der unteren Volksklassen öfter als in höheren Ständen. In Zürich, Freiberg i. S., Gohlis, in Italien, in Schweden bei armen Kindern, in Warschau bei Asylkindern ist die Periode der Wachstumsverzögerung vor der Reifung erst im dreizehnten bis vierzehnten, ja im vierzehnten bis fünfzehnten Lebensjahre beobachtet worden. Die meisten Kinder der Volksschulen erleben ihre größte Längenentwicklung erst nach der Schulzeit.

Meine Aufteilung der Jugendzeit unterscheidet sich von der meistens angenommenen Stratzschen darin, daß St. die Verzögerungszeit als zweite Fülle bezeichnet, der die zweite Streckung und vom sechzehnten Jahre die Zeit der Reife folgen. Stratz gilt als Zeit der Fülle jeder Abschnitt, in dem die Gewichtszunahme stärker ist als das Längenwachstum. Ich vermag diese Teilung nur für die Mädchen anzunehmen. Bei den Knaben könnte die Bezeichnung der Zögerungsperiode als „zweite Fülle“ doch einen Hochstand der Entwicklung und Gesundheit vorspiegeln, von dem gerade das Gegenteil vorhanden ist. Außerdem scheint mir in meiner Aufteilung das Eigenartige des Wachstums, wie es sich im Wechsel der Jahreszeiten und in der Gesamtentwicklung zeigt, schärfer hervorzutreten. Zunächst ein Anhalten, eine Ruhe vor dem Sturm, ein Kräftesammeln hier im ersten Jahresdrittel, dort vor der großen Umwandlung der Reifung, dann ein Emporwachsen des Körpers hier in den Sommermonaten, dort vom dreizehnten bis fünfzehnten Jahre; schließlich das Dickenwachstum hier im letzten Jahresdrittel, dort nach dem großen Wachstumsschuß: Das allgemeine Wachstumsgesetz ist aufgedeckt. Es ist das ewige Gesetz von dem notwendigen Wechsel zwischen Tätigkeit und Erholung, das die ganze Natur beherrscht, das in unserm Herzschlag ebenso waltet wie in der Folge von Schlaf und Tagesarbeit, von Winterruhe und Frühlingsweben. Auch Janke in Reins Enzyklopädie bemerkt den dreifachen Parallelismus der Wachstumserscheinungen.

Die Entwicklung der Mädchen muß vom neunten Jahre an besonders behandelt werden. Die Frau, die das Kind neun Monate in ihrem Leibe beherbergt und zur Welt bringt, ist in ihrem ganzen Wuchs und Wesen dazu geschaffen, und der jungfräuliche Leib richtet sich schon frühe auf diese seine Bestimmung ein. Zwar ist auch bei den Mädchen eine kurze Verzögerung des Wachstums beobachtet worden, aber zwei Jahre früher als bei den Knaben, und während diese in den geschilderten Zustand der verzögerten Entwicklung eintreten, beginnt das Mädchen sich bereits zur Jungfrau zu entfalten und überholt den Altersgenossen.

Alle anthropometrischen Schriften bieten Belege für dies Verhältnis. So



gibt Janke a. a. O. folgendes Mehr in der Entwicklung der Mädchen an: 1. im Längenwachstum vom neunten Jahre 0,1 1,0 1,3 2,4 3,3 3,3 0,2 Zentimtr., 2. in der Gewichtszunahme vom elften Jahre an 0,5 1,6 2,3 2,5 1,6 Kilogramm. Schärfer tritt der Unterschied hervor in Keys Angaben, wonach die schwedischen Mädchen vom zehnten Jahre — 1, + 1, + 3, + 4, + 4, + 1, — 3, — 7, — 10 Zentimeter gegenüber den Knaben hatten. Camerers Wägungen zeigen folgenden Ausschlag für die Mädchen vom zehnten Jahre an: + 1, + 2, + 2,5, + 3, + 6, + 5, — 2, — 5, — 8 Kilogramm. Nur im Brustumfang, in der Druckkraft und im Luftgehalt der Lungen fand Hoesch-Ernst ein ständiges Überwiegen des männlichen Geschlechts.

Bei den Mädchen können wir danach in deutlichem Unterschiede von der Knabengestalt schon vom zehnten bis elften Lebensjahre an eine zweite Füllung feststellen, die hier in der Entwicklung begründet ist: Das Becken beginnt sich auszudehnen und erhält eine besonders starke Ernährung, die auch dem Gesäß und den Oberschenkeln zugute kommt. Bald richtet sich auch die Brust auf ihre Bestimmung ein und wächst an Fülle. Stratz, der genaue Kenner des weiblichen Körpers, unterscheidet mehrere Stufen dieser Entwicklung: 1. Der Warzenhof wird emporgewölbt und erhebt sich über der Brust: die Knospe. 2. Die Knospe wird durch stärkere Fettbildung in der Umgebung emporgehoben, „die äußere Gestalt der Brust gleicht einem Hügel, dem die Knospe als eine stärker gewölbte Kuppe aufsitzt“: Knospenbrust. 3. Die Wölbung schreitet fort, der Warzenhof wird in sie hineingezogen und nur die Warze ragt noch knopfförmig empor: reife Brust, die nur der weißen und gelben Rasse eigen ist.

Neben diesen äußeren Zeichen der Reife stellt sich die Menstruation ein. Die Zeit ihres Eintritts und ihr Verhältnis zu den genannten sekundären Merkmalen der Geschlechtsentwicklung sind nicht so unumstritten, wie man es erwarten sollte. Key findet die Menstruation erst am Ende der Reifungsperiode und nach dem Auftreten der sekundären Merkmale. Im Norden erscheint sie jedenfalls später als im Süden, durchschnittlich wohl im vierzehnten bis fünfzehnten Lebensjahre. Stratz hat bei 600 niederländischen Frauen im Durchschnitt das vierzehnte Lebensjahr gefunden. Er stellte aber bei einer Sonderung von 150 Fällen nach dem Stande der Eltern fest, daß der Eintritt der Menstruation beim ersten Stande im Durchschnitt erfolgte mit 12 Jahren 9 Monaten, beim Mittelstande mit 14 Jahren und 1 Monat, beim Bauernstande mit 16 Jahren und 4 Monaten. Am häufigsten fand sie sich beim ersten Stande im dreizehnten, beim zweiten im fünfzehnten, beim dritten im siebzehnten Jahre. Keys Ansicht von dem Voraufgehen der sekundären Merkmale kann Stratz nur für den dritten Stand bestätigen, in dem wiederholt eine sehr fortgeschrittene Entwicklung der Brüste und der Behaarung vor der ersten, meist sehr späten Menstruation sich zeigte. Im allgemeinen läßt sich sagen, meint Stratz, daß ein früheres Auftreten der Menstruation durch reichliche, kräftige Kost, üppige Lebensweise, warme Umgebung begünstigt werde. Nebenbei aber üben Rasse, Örtlichkeit und Klima ihren Einfluß aus. Der Grund der Menstruation ist, ebenso wie bei der übrigen geschlechtlichen Entwicklung, die beginnende Tätigkeit der eigentlichen Geschlechtsdrüsen, der Eierstöcke.



Auf dem geschilderten bewegten Hintergrunde spielt sich das geistige Werden und Leben unserer Jugend ab. Denken wir noch an die eingangs erwähnten psychologischen und pathologischen Hemmungen[1], so tritt der Gegensatz zwischen den gleichmäßigen Forderungen der Schule und der Ungleichmäßigkeit der jugendlichen Entwicklung deutlich hervor. Ich sage nun nicht, er müsse in den geistigen Leistungen zum Ausdruck kommen, die Möglichkeit möchte ich doch als erwiesen ansehen. Sicher haben wir hier eine Quelle für manches Schülerleid und manche Sorge der Schule, die sich zwar nicht beseitigen, aber wohl mindern lassen, wenn folgende Gesichtspunkte bei der Beurteilung der Schülerleistungen und der Anordnung der Schuleinrichtungen festgehalten werden:

1. Wir können von der Jugend vor Abschluß der Geschlechtsreife keine ganz gleichmäßige Arbeit verlangen. Zeugnisurteile, wie „gut, z. T. sehr gut, Gesamturteil gut" gehen von dieser falschen Voraussetzung aus. Bei gutem Willen ist stets die bessere Zensur zu wählen.

2. Wir dürfen die Jugend nicht nach dem Erträgnis weniger Stunden beurteilen. Geradezu vermessen wäre es, einem Kinde auf Grund von zwei oder drei Arbeiten des Vierteljahres, wie sie jetzt nach dem preußischen Extemporaleerlaß gefertigt werden, ein schlechtes Zeugnis zu geben. Hochnotpeinliche Prüfungen, in denen auf eine Arbeit hin ein folgenschweres Urteil gefällt wird, sind vor Abschluß der Prima nicht zu gestatten.

3. Gute Arbeiten müssen unter allen Umständen dem Schüler angerechnet werden. Es ist ungerecht, das nach dem Extemporaleerlaß nicht zu tun, wenn ein Bruchteil der Klassengenossen mit schlechtem Erfolge gearbeitet hat. An einem andern Tage könnte der Schüler bei gleich gutem Willen weniger leistungsfähig sein.

4. Das zehnte und elfte Lebensjahr als die schwächsten bedürfen besonderer Sorgfalt. Der beste Lehrer, nicht der Anfänger, der naturgemäßeste Lehr- und Stundenplan und die Möglichkeit auskömmlicher Nachtruhe (10 bis 11 Stunden) sind für Sextaner und Quintaner zu fordern.

5. Dem physiologisch und psychologisch belasteten Reifungsalter wird man Ungleichmäßigkeit der Leistungen am ehesten zu verzeihen haben. In größeren Klassen wäre die Zahl der schriftlichen Unterlagen für die Beurteilung der fremdsprachlichen Leistungen über zwei bis drei hinaus wesentlich zu vermehren, besonders auch durch Übersetzungen aus den Fremdsprachen. Die Mädchen haben vom vierzehnten Jahre an sehr pflegliche Sorgfalt und individuelle Beurteilung zu beanspruchen, da bei den Klassenarbeiten wohl stets mehrere unter dem Schwächezustande ihres Geschlechts zu leiden haben.

6. Die allgemeine Ferienordnung ist zu billigen. Die Festlegung der Ostern würde es zweckmäßigerweise gestatten, das Schuljahr schon um den 20. März zu schließen.

7. Eine schematische Gleichordnung der Knaben- und Mädchenschulen verbietet die Verschiedenartigkeit in der Entwicklung der Geschlechter.

[1]) Für die Pubertätszeit z. vergl. Säemann-Schriften für Erziehung und Unterricht. Heft 7. 1913.



Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten.

Von Wilhelm Hartnacke.

Es scheint, als ob die Erörterung der „Einheitsschule“ in Fachkreisen in zunehmendem Maße dem springenden Punkte sich nähert: Der Frage der Auslese und Förderung der Tüchtigen. Daß in dieser Richtung etwas geschehen muß, darüber sind sich wohl alle klar, die erfaßt haben, vor welche Aufgaben Deutschland nach dem Kriege gestellt sein wird.

Mit der Richtung auf diese Frage kommen wir praktischen Zielen jedenfalls näher, als mit großen, allgemein gehaltenen Schlagworten und dem Kampfe für oder wider Programme. Ich freue mich außerordentlich, daß auch Tews (Deutsche Schule, September 1916) es begrüßt, daß die „politische, soziale und organisatorische Behandlung“ zurücktritt hinter der Frage der „Begabung und des Aufstiegs der Tüchtigen“. „Ehe man baut“, meint Tews, „muß man nicht nur einen Bauplan haben, sondern auch das Baugut kennen. Es ist zuzugeben, daß wir gegen diese grundlegende Forderung aller Arbeiten in der Einheitsschule hier und da verstoßen haben.“ Ich bin noch etwas anderer Meinung als Tews, ich glaube, daß man auch den Bauplan erst dann machen darf, wenn man das Baugut genügend kennt, und ich kann der Einheitsschulpropaganda den schweren Vorwurf nicht ersparen, daß sie allzu unbekümmert um die Frage des „Baugutes“ Neubaupläne angepriesen hat, ohne daß der Sachverständige überzeugt sein durfte, daß die Pläne auch materialgerecht durchkonstruiert waren.

Das im ganzen wahrhaftig nicht schlechtbewährte Gebäude unseres Schulwesens wollen wir nicht ruinieren ohne die Überzeugung, daß es ohne Abbruch und Neubau wirklich nicht geht. Der beklagenswerte Zug des Deutschen, etwas gut und ideal zu finden, weil es in Amerika, in Skandinavien, in der Schweiz oder sonst wo besteht, hat sich auch nicht wenig in der Werbung für den Einheitsschulgedanken gezeigt. Ich finde nicht, daß man uns den Erfolg unserer deutschen Schule in der Welt bisher nachgemacht hat. Und die Forderung Euckens, daß eine Reform keinesfalls die Gesamthöhe des Bildungsstandes beeinträchtigen dürfe, ist wohl zu beachten. Daß die Gefahr jedenfalls in denjenigen Einheitsschulprogrammen, die eine wesentlich längere Dauer der Grundschule vorsehen, nicht vermieden ist, liegt für mich auf der Hand.

Wozu die tief einschneidende Änderung, das Hinausschieben des Beginns des höheren Lehrgangs, um Jahre? Weil man nicht mit Sicherheit in jedem Individualfalle die höhere Begabung früh erkennen kann, deswegen sollen alle warten, auf die Gefahr, daß der zu späte Aufbruch die Erreichung der Ziele gefährdet oder zu hastigem, flüchtigem Laufe nötigt? Auch die sollen warten, unter denen sich nach größter Wahrscheinlichkeit zahlreiche Tüchtige befinden? Was ist der eigentliche Zweck der höheren Schule? Doch wohl der der Ausbildung der künftigen Führer des Volkes und nicht der, den Zustand einer vermeintlichen sozialen Gerechtigkeit auf willkürliche Weise herbeizuführen.



Und wie dürfte man etwa behaupten, daß die Forderung sozialer Gerechtigkeit nur durch die sechsjährige Grundschule erreicht werden könne? Oder durch die grundsätzliche Unentgeltlichkeit alles Unterrichts mit der für mich einzig logischen Konsequenz der Zwangsauslese? Die bittere Kritik an unserer Schule und die Revolutionierungsideen haben zur Voraussetzung, daß die Streuung der geistig Leistungsfähigeren über das Volksganze gleichmäßig sei. Ist es richtig, daß in der Arbeiterjugend prozentual ungefähr so viel „Köpfe" stecken, wie unter den Beamtenkindern, dann ist es allerdings ein schreiendes Unrecht gegenüber dem Arbeiterstande, wenn der Nachwuchs für die höheren Berufsschichten zu so geringem Teile aus den sozial niederen Schichten kommt. Wie aber nun, wenn die Streuung der „Tüchtigen" innerhalb des Nachwuchses anders ist? Wenn nicht nur die durchschnittliche geistige Leistungsfähigkeit des Individuums nach den sozial niederen Schichten zu abnimmt, sondern auch die Zahl der besonders Leistungsfähigen geringer würde?

Das könnte zurückgehen auf ungleiche Verteilung der natürlichen Begabung oder auf die Wirkung der je nach sozialer Schicht verschieden günstigen Entwicklungseinflüsse. Gleichgültig, ob natürlicher Begabungsunterschied (vgl. Schallmeyer, Vererbung und Auslese, nach dessen Meinung sowohl der Durchschnitt der geistigen Leistung, als auch die Zahl der tüchtigen Köpfe nach unten abnimmt) oder gewordener Unterschied: Es zeigt sich in der Tat eine ganz erhebliche Spannung in den tatsächlichen Leistungen. In den zwei verschiedenen Volksschulgruppen Bremens, der entgeltlichen und unentgeltlichen, die sich bei ganz gleicher Lehrverfassung nur durch 20 Mark Schulgeld auf der einen und Lehrmittelfreiheit auf der anderen Seite unterscheiden, verhalten sich die Zahlen der Sitzenbleibenden folgendermaßen:

	entgeltliche Schule	unentgeltliche Schule
Ostern 1913	3,25 Proz.	9,18 Proz.
„ 1914	3,54 „	8,37 „
„ 1915	3,09 „	8,005 „
„ 1916 . . . . [1]	2.29 „	7,10 „

Nun könnte jemand einwenden: Ja, das sind die lediglich Sitzenbleibenden. Da handelt es sich bei dem Plus auf seiten der unentgeltlichen Schulen in erster Linie um die Schicht der Verwahrlosten, die in besonders erheblichem Maße sitzenbleibt. Dieser Einwand ist völlig gegenstandslos geworden durch eine andere Feststellung: Es ist Herbst 1916 in den Schulen gefragt, wieviel Knaben in den 6. Klassen (3. Schuljahr) für den kommenden Ostertermin für höhere Schulen angemeldet seien und wieviele unter diesen mit Denkfähigkeit besonders gut oder gut bezeichnet werden könnten. Ferner wurde gefragt, wieviele der Nichtangemeldeten nach Leistung und Begabung für fähig gehalten würden, ohne Mühe mit recht gutem Erfolge durch höhere Schulen zu gehen. Hier ist das Ergebnis:

[1] Neu sind hier lediglich die Zahlen für 1916.



	In den entgeltlichen Schulen	In den unentgeltlichen Schulen
für höhere Schulen gemeldet	51	4
davon Denkfähigkeit Note I[1])	11	1
„ „ „ II	40	3
für höhere Schulen nicht angemeldet aber für fähig gehalten	45	37
davon Denkfähigkeit Note I	25	17
„ „ „ II	20	20
zusammen: Denkfähigkeit Note I	36 = 4,32 Proz.	18 = 1,27 Proz.
„ „ II . . .	60 = 7,2 „	23 = 1,63 „
„ Denkfähigkeit Note I und II	96 = 11,52 Proz. (von 836)	41 = 2,9 Proz. (von 1413)

In 11 unentgeltlichen Schulen mit vorzugsweise Arbeiterbevölkerung ist nicht ein Kind als für höhere Schule in Frage kommend bezeichnet, während unter den sämtlichen entgeltlichen Schulen nicht eine ist, die nicht wenigstens zwei Kinder hätte aufgeben können.

Eine Wertung der Ergebnisse im einzelnen muß vorbehalten bleiben. Nur soviel sei gesagt, daß es sich um dasselbe Urteil der Lehrenden handelt, das auch für die Zuweisung im Sinne der Einheitsschulauslese maßgebend sein müßte.

Was durch die Statistik für Bremen dargetan ist, ist, daß die breite Masse der niederen Schichten in verhältnismäßig sehr geringem Grade Kinder mit höherer Schulleistungsfähigkeit stellt. Das bedeutet keine Herabsetzung, sondern einfach eine Feststellung, ich möchte sagen naturwissenschaftlichen Charakters. Sie bedeutet, wofern sie, woran ich nicht zweifle, allgemeinere Gültigkeit und nicht Zufallscharakter hat, daß die Jugend der Arbeiterschaft im Sinne der Schultüchtigkeit erheblich im Rückstande gegenüber der Jugend der anderen Schichten ist.

Sie bedeutet ferner, daß die Tatsache, daß Arbeiterkinder in höheren Schulen so spärlich sind, nicht sowohl darauf zurückgeht, daß diese Kreise die Lasten, die der Besuch der höheren Schule für Schulgeld, Lernmittel, Kleidung, Ausfall des Arbeitsverdienstes des betreffenden Jugendlichen mit sich bringt, nicht tragen können, als vielmehr darauf, daß die Kinder aus den unteren Schichten im großen Durchschnitt weniger die für die höhere Schulbildung erforderlichen geistigen Voraussetzungen mitbringen. Daß eine ausreichende Sprachkultur zu diesen Voraussetzungen gehört, ist klar.

Ich muß noch einem Einwand begegnen: Daß die entgeltliche Schule so viel mehr Schultüchtige aufweist, liegt nicht, jedenfalls nicht in der Hauptsache, daran, daß etwa von den Eltern eine gewisse Tüchtigkeitsauslese bereits getroffen sei in dem Sinne, daß die mehr versprechenden Kinder in die entgeltliche Schule geschickt würden, und daß mit der Statistik über die Beteiligung der sozialen Schichtung an der Differenzierung nichts gesagt sei.

[1]) Die Denkfähigkeit ist von den Lehrenden nach pflichtmäßigem Ermessen eingeschätzt.



Man prüfe die folgende Übersicht durch, und man wird finden, daß tatsächlich eine starke Korrelation zwischen sozialer Schichtung und Schultüchtigkeit vorliegt in dem Sinne, daß die doch so breite Arbeiterschicht einen verhältnismäßig recht geringen Teil der mit Denkfähigkeit I bezeichneten Jugendlichen stellt.[1]

Berufe der Väter der mit Denkfähigkeit I bezeichneten Kinder:

A. Geistig (im weiteren Sinne) tätige Väter[2]

Entgeltliche Schulen				Unentgeltliche Schulen	
Bahnassistent	3	Lokomotivführer	1	Bauunternehmer[3]	1
Bankbeamter	1	Postschaffner	2	Bauführer[3]	1
Bauführer	1	Postbote	1	Händler	1
Handlungsgehilfe	2	Reisender	1	Handlungsgehilfe[3]	1
Korrespondent	1	Schulvorsteher	1	Schutzmann	1
Kanzlist	1	Schreiber	1		
Kaufmann	1	Wiesenbaumeister	1		
Kassierer	1	Zollaufseher	1		
Lehrer	1				

Zusammen 26 Fälle.

B. Werktätige

Entgeltliche Schulen		Unentgeltliche Schulen	
Bote	1	Arbeiter	1
Bodenmeister	1	Böttcher	1
Friseur	1	Former	1
Kistenmacher	1	Gärtner[3]	2
Küpermeister	1	Gürtler	1
Metallschleifer	1	Kranführer	2
Maurermeister	1	Lithograph	1
Schuhmacher	1	Maurer	1
Tischler	1	Rangierer	1
Vorarbeiter	1	Schlosser	1
Wagenführer	1	Tischler[3]	1

Zusammen 24 Fälle.

Unbekannt, Vater verstorben 4 Fälle.

[1] Ich bedaure, daß mir eine Statistik über die Berufe der Väter der sämtlichen Schüler nicht vorliegt.

[2] Die große Überzahl der Kinder der sogenannten gehobenen Schichten besucht in Bremen die (privaten) Vorschulen. Wenn sie auch die Volksschulen besuchten, so würde sich zweifellos das Verhältnis der Tüchtigen in den beiden großen Schichten noch gewaltig zugunsten der gehobenen, geistig tätigen Schichten verschieben.

[3] Hier handelt es sich um Väter, die in Stadtteilen wohnen, in denen nur unentgeltliche Schulen bestehen, also keine Wahl zwischen entgeltlicher und unentgeltlicher Schule ist. Die Spannung 2,9 : 11,52 Proz. gibt also wohl nicht die wirkliche Spannung in der Verteilung der Schultüchtigen an, da damit zu rechnen ist, daß einzelne dieser Kinder, wenn sie in anderen Stadtteilen wohnten, entgeltliche Schulen besuchen würden.

Nach dem Schulurteil über die geistige Leistungsfähigkeit würden die Kinder dieser Väter die Auslese der Schultüchtigsten darstellen aus 2249 Volksschulkindern, deren Väter doch zu einem *sehr großen* Teile dem Arbeiterstande angehören.

Es ist mir danach keinen Augenblick zweifelhaft, daß man zur Förderung der Tüchtigen in die höheren Schulen durchaus nicht der weitgreifenden, revolutionierenden Vorschläge bedarf, wie Hinausschiebung des Beginns der höheren Schule womöglich auf den Beginn des 7. Schuljahres, allgemeine Unentgeltlichkeit usw.

Individuelle Hilfe durch frühzeitige Freistellengewährung für gehobene Schulen (in erster Linie Mittelschulen), im besonderen Falle auch darüber hinaus gehende Beihilfen genügen vollkommen, die positive Auslese der Tüchtigen zu sichern.

Man muß sich durchaus frei machen von der Vorstellung, als ob die Genies und Talente im Volke in Massen vorkämen. So erklecklich die Zahl *absolut* genommen ist, so gering ist sie *relativ*. In der praktischen Hilfe bei den vorhandenen Individualfällen sehe ich das nächste Ziel. Um so weniger bedarf es großer grundstürzender Neuerungen, auf deren Durchführung die so dringend notwendige Förderung der Tüchtigen jedenfalls nicht warten darf.

Die militärische Jugendvorbereitung in Deutschland nach ihren bisherigen Ergebnissen und im Hinblick auf ihre künftige Ausgestaltung.

Von *Max Philipp.*

In Deutschland gab es im Gegensatz zum feindlichen Ausland vor dem Krieg keine Ansätze für eine allgemeine militärische Jugendvorbereitung. Die Bestrebungen auf körperliche Ertüchtigung der Jugend entsprangen dem Ideal, eine harmonische Durchbildung von Körper und Geist zu erreichen, während in Frankreich, England, Italien und anderen uns jetzt feindlichen Völkern die Jugendpflege als ausgesprochene Vorschule für das Waffenhandwerk gehandhabt wurde[1]).

Man hat die Zahl der bei Kriegsausbruch vorhandenen männlichen Jugendlichen in Deutschland auf reichlich 4½ Millionen geschätzt (Jahrgänge vom 14.—20. Lebensjahr). Noch nicht 400 000 gehörten der deutschen Turnerschaft an. Für die Sport- und anderen Jugendvereine, höheren Schüler und Arbeiterturnvereine ist die Zahl auf allerhöchstens ebenfalls 400 000 berechnet. $^4/_5$ der deutschen männlichen Jugend war also ohne nachweisbare körperliche Erziehung. Die in sämtlichen Bundesstaaten im August 1914 ausgegebenen Ministerialerlasse sollten nun auch für Deutschland eine *allgemeine* militärische Jugendvorbereitung in die Wege leiten. Die Regelung war in den einzelnen Bundesstaaten verschieden.

In *Preußen* wurden die höheren Schulen, die Fortbildungsschulen und Lehrer-

[1]) Vgl. meinen Aufsatz: „Die Jugendwehr als Notwehr deutschen Volkstums" in Heft 5/6, Jahrg. 16.

bildungsanstalten von Amts wegen mit der militärischen Jugendvorbereitung nicht befaßt. Nur durch Erlasse des Handels- und des Landwirtschaftsministers wurde den Fortbildungsschulen freigestellt, die Teilnahme an Jugendwehrübungen in den Lehrplan aufzunehmen. Wo in Ausnahmefällen von dieser Befugnis Gebrauch gemacht ist, hat man keine sonderlich guten Erfahrungen gemacht. Die pflichtigen Fortbildungsschüler empfinden es naturgemäß als Ungerechtigkeit, daß nur sie kommen müssen, während die höheren Schüler und alle anderen nicht Fortbildungsschulpflichtigen der Jugendwehr fern bleiben können. Der Zwang erzeugt, da er als drückende Unbilligkeit angesehen wird, inneren Widerstand. Die vorgeschützten Entschuldigungen — alle die durchgelaufenen Füße, rheumatischen Beschwerden und Beerdigungen von Großmüttern — bilden einen weiteren Teil der Leidensgeschichte jener Führer. Geeignete Disziplinarmittel fehlen. Der Leiter kann die Säumigen nur dem Schulvorstand melden, damit dieser sie zur polizeilichen Bestrafung anzeigt, ein für die Erhaltung guter Disziplin viel zu schwerfälliges Verfahren. In Einzelfällen ist es sogar zu recht unerfreulichen Widersetzlichkeiten gekommen.

Manchem ist nicht verständlich gewesen, weshalb man statt dieser halben Maßnahme in Preußen nicht für höhere Schüler und Fortbildungsschüler die militärische Jugendvorbereitung allgemein zur Pflicht gemacht hat.

Das Vorgehen der Stadt Lüdenscheid beweist, wie gut sich pflichtmäßige körperliche Betätigung auch bei Fortbildungsschülern durchführen läßt. Hier wird schon seit 1908 die gesamte schulentlassene Jugend bis zum 17. Jahr zu pflichtmäßiger Leibesübung herangezogen. Es ist jedem freigestellt, entweder sich an den durch die Fortbildungsschule kontrollierten Übungen in den Jugendabteilungen der Turn- und Sportvereine zu beteiligen oder in der Turnabteilung der Fortbildungsschule mitzuturnen. Während 1908 nur 200 Jugendliche freiwillig in Vereinen mitturnten, wurden 1912 über 1000 Jungen körperlich ausgebildet und zwar nur 200 in der Turnabteilung der Fortbildungsschule, 600 in Turn- und Sportvereinen und 200 in den Turnabteilungen religiöser Vereine.

Dem Charakter einer Heeresschule entsprach der Versuch, Jugendkompagnien zu schaffen, in denen der höhere Schüler neben dem Arbeiter, der Bauernsohn neben dem Knecht stand. Oft stellte sich leider heraus, daß trotz der hohen Welle nationaler Kriegsbegeisterung auch durch unsere Jugend ein starkes Empfinden für soziale Absonderung hindurchgeht. In den großen Städten mußte man daher meist, sofern man nicht von vornherein auf allgemeine Jugendkompagnien verzichtete, zu Sonderkompagnien übergehen. Schulen und Vereine riefen solche Sonderkompagnien ins Leben. In Berlin entstanden 109 Kompagnien und zwar 21 an Gymnasien, 17 an Oberreal- und Realschulen, 4 an Pflichtfortbildungsschulen, 8 in Schulkreisen, 5 an kaufmännischen Fachschulen, 19 durch konfessionelle, 18 durch Turn- und Sportvereine, 10 durch Jugendvereine anderer Richtung, 6 durch kaufmännische Vereine, 1 an einer Maschinenfabrik. Ähnlich war es in Hamburg, wo freilich nebenher eine Marinejugendwehr entstand, die eine erfreuliche Entwicklung nahm.

In Sachsen-Koburg-Gotha wurde gesetzlich der Jugendwehrzwang für alle Jahrgänge vom 16. bis 20. Lebensjahr eingeführt. Bekanntlich stellte die französische Regierung in der Senatssitzung vom 19. Juli 1916 einen Gesetzentwurf in Aussicht, der militärische Ausbildung ebenfalls der Jahrgänge vom 16.



bis 20. Jahr durch Offiziere vorsieht und den Abschluß der Ausbildung in eigens zu gründende Anstalten verlegt.

In Bayern machte sich für die militärische Jugendvorbereitung eine starke Anteilnahme der Lehrerschaft geltend. Anfang 1915 traten der Bayrische Gymnasiallehrerverein, der Bayr. Realschulmännerverein, der Münchener Turnlehrerverein, der Verein der Fachturnlehrer an Mittelschulen, die Pädagogische Gesellschaft München, die dortige Elternvereinigung und die Schulkommission des ärztlichen Vereins zu einer Tagung zusammen, in welcher großzügige Leitsätze über die Organisation der milit. Jugenderziehung in Bayern aufgestellt wurden. Einige Monate später trat die Elternvereinigung mit dem Bayr. Wehrkraftverein in Verbindung. Dieser Verein hat in Bayern schon vor dem Krieg für die männliche Jugend vom 12. bis 18. Lebensjahr eine militärische Vorbereitung unter Leitung von Offizieren betrieben, die durchaus derjenigen entsprach, welche jetzt in den Jugendkompagnien vorgeschrieben ist. 40 junge Offiziere hatten im November 1909 in der Offizierspeiseanstalt des Inf.-Leib.-Reg. in München den Wehrkraftverein ins Leben gerufen. Schon zwei Jahre später hatte er sich über ganz Bayern ausgebreitet.

Die im Krieg entstandenen Jugendkompagnien sind in Bayern vorwiegend in Anlehnung an den Wehrkraftverein oder als Schulkompagnien geschaffen. Für seine Mitglieder zwischen 16 und 18 Jahren richtet der Wehrkraftverein militärische Ausbildungskurse ein. Im Münchener Jungsturmregiment des Wehrkraftvereins üben die Fortbildungsschüler zweimal wöchentlich von 8—10 Uhr abends, die Mittelschüler zwei Mal wöchentlich von 6[30] bis 8[30] abends In Nürnberg hat der Wehrkraftverein eine Bäckerlandsturmriege, eine Lehrlingskompagnie und eine Kompagnie Jugendlicher der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg. Daneben riefen Turnvereine, kaufmännische u. a. Vereine Jugendkompagnien ins Leben. Der von zwei alten Südwestafrikaoffizieren geschaffene Pfadfinderbund, der auch besonders in Bayern sich großer Beliebtheit erfreut, stellte Pfadfinderbataillone auf.

Obwohl für die Schulkompagnien ein Beitrittszwang ausdrücklich für unzulässig erklärt ist, macht sich ein gewisser moralischer Zwang in erfreulicher Weise geltend, so daß alle höheren Schüler älterer Jahrgänge wohl ausnahmslos den Schulkompagnien angehören.

Im Königreich Sachsen wurde die militärische Vorbereitung aller Schüler über 16 Jahre den Schulen einschließlich der Fortbildungsschule als Pflichtfach übertragen. Neben den Turnstunden und dem Zehnminutenturnen ist wöchentlich ein ganz- oder halbtägiger Marsch mit Belastung zur Pflicht gemacht. Die nicht schulpflichtigen jungen Leute über 16 Jahre überwies man dem Landesausschuß für Jugendpflege, der seine Ortsausschüsse anwies, sich mit den Turnvereinen zur Bildung von Jugendkompagnien in Verbindung zu setzen. Nur wo keine Turnvereine vorhanden sind, gibt es in Sachsen Jugendkompagnien allgemeiner Art. Es sind dies 511 neben 506 von Turnvereinen ins Leben gerufenen Kompagnien. Diese Regelung hat sich als außerordentlich glücklich erwiesen.

Im Herzogtum Anhalt werden den Fortbildungsschülern wöchentlich mehrere Stunden zugunsten der Übungen in Jugendwehren schulfrei gegeben. Hier gibt es nur allgemeine Jugendkompagnien, keine Sondergruppen nach Vereinen oder Schulen. Bei einer Einwohnerzahl von 330 000 Seelen wurden im März 1916



noch 3176 Jungmannen in Anhalt gezählt, eine Zahl, die anderswo wohl nirgends erreicht ist.[1])

Die vom preußischen Kriegsministerium im August 1914 für die Jugendkompagnien ausgegebenen „Richtlinien“ verlangten eine Vorbereitung für den Kriegsdienst durch eine Ausbildung ohne Waffe und stellten in 33 Nummern Übungen zusammen, die vorzugsweise betrieben werden sollten. Die zahlreich herausgegebenen, amtlich empfohlenen Lehrbücher lehnten sich durchaus an Exerzierreglement und Felddienstordnung an und verlangten eine in militärischen Formen gehaltene Unterweisung in den Übungen der geschlossenen und geöffneten Ordnung, dem Marschsicherungs- und Vorpostendienst. Man ging offenbar davon aus, daß für die jungen Rekrutenjahrgänge im Krieg nur eine kurze Ausbildungszeit in Frage komme, und die Jugendkompagnie dem Heer einen Teil der Ausbildung abnehmen müsse. So wurde denn wacker drauflos exerziert, so daß manche Jugendkompagnien unter Führung von Offizieren und ehemaligen Unteroffizieren bald selbst die schwersten Übungen der Kompagnieschule beherrschten. Im Winter wurde geturnt, wo die Möglichkeit dafür gegeben war. Marschübungen und Geländeübungen mit Aufgaben aus dem Gebiet des Kleinkriegs (Abfangen eines Transports, Walddurchsuchung u. dgl.) bildeten den weiteren Teil der Ausbildung und lieferten den Hauptreiz für die Jugend.

Die Erfahrung des ersten Kriegsjahrs lehrte, daß im Gegensatz zu den älteren Jahrgängen gerade für die jungen Rekrutenjahrgänge eine längere und gründliche Heeresausbildung möglich war. Ein Vorwegnehmen der rein militärischen Ausbildung erwies sich demnach als unnötig. Im Oktober 1915 gab dann das preuß. Kriegsministerium die „Erläuterungen und Ergänzungen zu den Richtlinien“ heraus, welche die militärische Jugendvorbereitung auf ganz neue Grundlagen stellten. Als Ziel ward „sorgfältigste Durchbildung aller Kräfte des Körpers auf der Grundlage des in der Schule genossenen Turnunterrichts“ bezeichnet. Der Vorbildung in rein militärischen Ausbildungszweigen wird eine nebensächliche Bedeutung beigemessen. Während die „Richtlinien“ nur kurz unter Ziffer 32 „Freiübungen, Gymnastik und einfache Sportübungen“ erwähnten, wird jetzt den turnerischen Übungen der breiteste Raum zugemessen. Neben Freiübungen und Geräteturnen sind Turnspiele wie Barlauf, Eilbotenlauf, Hindernislauf, Kriechen, Klettern, Werfen, Schleudern und Stoßen zu betreiben. Auf gründlichste Einzelausbildung soll das Hauptaugenmerk gerichtet und exerziermäßiges Einüben vermieden werden. Über den Rahmen eines Zuges ist auch bei den sog. Ordnungsübungen nicht hinauszugehen. Marschübungen, Übungen im Entfernungsschätzen, Zielerkennen und Geländedienst sowie Horch- und Sehübungen sind beibehalten.

Weiter gab das Kriegsministerium eine vortreffliche „Anleitung für das Stabfechten“ heraus, das als Vorbildung für das Gewehrfechten des Heeres gedacht ist. In dieser Anleitung betont das Ministerium, die Kriegserfahrung habe gezeigt, daß der Ausbildung für den Nahkampf höchste Bedeutung beizumessen ist, und daß für den Nahkampf die körperliche Ausbildung eines großen Teils unseres Ersatzes nicht ausreiche. Die Hauptaufgabe der militärischen Jugend-

[1]) Im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin ist vor wenigen Tagen für alle höheren Schulen und Lehrerbildungsanstalten Jugendwehrzwang eingeführt.



vorbildung sei daher, in geeigneten Übungen die Vorbedingungen für einen kräftigen, langausgestoßenen, wohlgezielten Stoß — Kraft, Gewandtheit auf den Beinen, einen in allen Gelenken beweglichen rechten Arm, eine freie Schulter und ein geschultes Auge — zu erzielen. Als solche Übungen werden empfohlen: Ringen um den Ball, Steyrisch-Ringen, Tauziehen, Übungen am Einzel- und Doppeltau, Hanteln, Kugel- und Steinstoßen, Gerwerfen und das eigentliche Stabfechten.

Diese neuen Vorschriften für die militärische Jugendvorbereitung bedeuten einen wahren Triumph für die deutschen Turn- und Sportvereine, deren langjährige Bestrebungen nunmehr für alle Zeiten als im höchsten vaterländischen Interesse liegend amtlich anerkannt sind.

Zwei Einwände hat man gegen die neuen Vorschriften erhoben. Der erste geht dahin, sie seien allzusehr auf das Führermaterial und die Verhältnisse der Städte eingestellt, wo Sport- und Spielplätze, Turnhallen und Turnlehrkräfte zur Verfügung stehen. Überall ist es gewiß nicht leicht, mit den vorhandenen freiwilligen Kräften die neuen Anforderungen voll durchzuführen, zumal da sich manche im Ärger darüber, daß angeblich ihre bisherigen Leistungen als militärischer Drill an den Pranger gestellt seien, zurückziehen.

Weiter wendet man ein, die neuen Vorschriften seien etwas reichlich so gehalten, als besäßen wir die Möglichkeit, die Jugend zu solchen Übungen, die für ihre körperliche Ertüchtigung die wirksamsten sind, heranzuziehen. Mit Recht sagt Major Corsep in der deutschen Turnzeitung, daß wir Führer gezwungen sind, der Jugend nachzulaufen. Sie will die Übungen haben , die ihr am besten gefallen. Sobald ihnen die Sache nicht zusagt, bleiben die Jungleute einfach fern.

Das sog. „Wehrturnen“ nimmt jetzt den Vordergrund unserer Übungen ein, volkstümliches Turnen und die mit dem Sportausdruck als „leichtathletisch“ bezeichneten Übungen (Laufen, Kriechen, Klettern, Springen, Werfen). Neben Schlagball, Schleuderball und Fußball wird dem Weitwurf mit Übungshandgranaten und dem Zielwurf mit Kugel oder Stein ein breiter Raum gewährt. Nach den neuesten Bestimmungen soll diesem sog. Wehrturnen mindestens die Hälfte aller verfügbaren Zeit gewidmet werden.

Daneben bildet die Geländeübung den zweiten Hauptteil unserer Vorbereitung. Sie soll den Jungmann für jede Jahreszeit und jedes Wetter marschfähig machen und ihn lehren, sich im Gelände zu bewegen, unbemerkt anzuschleichen, als Späher viel zu sehen und nicht gesehen zu werden.

Haben nun die Jugendkompagnien ihren vorgezeichneten Zweck erfüllt, eine allgemeine militärische Jugendvorbereitung in Deutschland zu schaffen? Dies muß auf Grund der zweijährigen Erfahrung glatt verneint werden, denn sie vermochten nicht, einen nennenswerten Teil deutscher Jugend zu erfassen. Im letzten Jahrzehnt hat man so viel von dem möglichst uneingeschränkten Selbstbestimmungsrecht der Jugend geschwärmt. Für die Verfechter dieses Freiheitsgedankens ist das Versagen der mit der Freiwilligkeit der Jugendwehr auf diesen Gedanken gemachten umfassenden Probe ein harter Schlag. Selbst damals, als die Wogen der Kriegsbegeisterung am höchsten gingen und man nur mit kurzer Kriegsdauer zu rechnen pflegte, kamen noch nicht 20 v. H. deutscher Jugend, um sich freiwillig für den Dienst des Vaterlandes vorzubereiten. $^4/_5$, vor allem die Schichten der ungelernten Arbeiter und der Landjugend, also gerade die, welche



eine körperliche Heeresvorbereitung recht nötig hatten, blieben von vornherein fern[1]). 20 v. H. war eine betrüblich kleine Zahl; und doch lohnte sich der Anfang. Nun ist aber die Beteiligungsziffer im Lauf der Zeit allgemein erheblich gesunken. In München hatten sich zuerst 2000 Jungen gemeldet, nach einem Jahr waren es nur noch 800; in Altona kamen von mehreren tausend in Frage kommenden Jungen nur 522, am 28. Februar 1916 aber wurden nur noch 330 gezählt; in einer anderen Großstadt stellen sich die Zahlen auf 1200 im September 1914, 400 im September 1915, 150 im März 1916. Dabei ist zu bedenken, daß auf je 5000 Einwohner noch im Juni 1915 etwa 330 Jugendliche über 16 Jahre gezählt sind. Und jene an sich schon so kleinen Zahlen, sie stehen nur in den Stammrollen. Zu den Übungen kommt nur ein kleiner Teil der eingeschriebenen Jungleute.

Der Rückgang der Beteiligung hat seine ganz natürlichen Ursachen. Wir brauchen darob nicht gleich an unserer männlichen Jugend zu verzweifeln. Der grundlegende Organisationsfehler lag in dem Mangel jedes mittel- oder unmittelbaren Zwanges, jedes äußerlich sichtbaren Erfolges. Die Schule stellte sich vielfach nicht freundlich zu unserer Sache und behandelte sie als Privatvergnügen der jungen Leute. Lehrherren und Eltern, z. T. auch Vereine widerstrebten aus egoistischen Gründen der Beteiligung an den Übungen. Den Jungleuten selbst gefiel, als der Anreiz des Neuen verflogen war, die körperliche Anstrengung nicht mehr. Den Sonntagnachmittag will man lieber beim Zigarettenqualm und im Kino zubringen. Die neuen Bestimmungen haben, wie es scheint, vielfach einen neuen Grund abgegeben, nicht mehr mitzumachen. Die Jungen sagen: wenn ich turnen will, kann ich zum Turn- oder Sportverein gehen, dazu brauche ich die Jugendwehr nicht. Natürlich gehen sie auch nicht zu jenen Vereinen, bleiben aber auch von den Jugendkompagnien fern. Fängt die Zahl erst einmal an, herunterzusinken, so tut der leidige Masseninstinkt ein Übriges.

Um die Beteiligungsziffer zu heben, hat man vielerlei Mittel angewandt. In Altona hat man versucht, von seiten der Kriegshilfe zur Bedingung zu setzen, daß die jungen Leute unterstützter Familien zur Jugendwehr gehen. In Frankfurt a. M. werden Jungleuten als Beköstigungsbeitrag 40 Pf. für den Übungstag in bar oder Speisemarken verabfolgt. Eine Reihe von Fabriken zahlt den jugendlichen Arbeitern den vollen Tageslohn, auch wenn sie an den betreffenden Tagen die Übungen der Jugendwehr mitmachen.

Die kostspielige Uniformierung zahlreicher Jugendwehren war keine spielerische Marotte, sondern ein weiterer Versuch, die Jugend bei der Stange zu halten. Fahnenweihe, Trommler- und Pfeiferkorps, Ausrüstung mit Schanzzeug und Zeltbahnen, alles dies gehört in denselben Rahmen. Einige Wehren haben sogar eigene Musikkapellen.

Die Jugend will äußere Anreize und Abwechslung. Solange kein Beteiligungszwang ist, können wir auf den so oft gescholtenen äußeren militärischen Aufputz nicht verzichten. Das macht den jungen Leuten Vergnügen. Und der Jungmann kommt nur, wenn und solange die Sache ihm Spaß macht. Dafür ist er eben Junge. Läßt man ihm die Wahl zwischen rein sachlicher schulgemäßer Übungsart und

[1]) Selbst damals hat sich demnach die Zahl der körperlich ausgebildeten Jugend Deutschlands nur ganz wenig verschoben. Nur was von den sich Meldenden nicht als höherer Schüler oder als in Vereinen bislang Ausgebildeter in Betracht kommt, konnte als Gewinn gebucht werden.

dem zu Werbezwecken heute nötigen militärischem sog. Prunk, so wird sich jeder ordentliche Junge ohne Zaudern für die letzte Richtung erklären. Mit den großen Reise- und Abkochübungen geht es nicht anders. Sie dienen als Lock- und Werbemittel. Der Apparat und die Kosten dieser Übungen mögen im umgekehrten Verhältnis zu ihrem praktischen Nutzen stehen. Aber sie sind die Heerschau unserer Jugendkompagnien; zu ihnen kommen alle Jungleute, die man sonst nie zu sehen bekommt und die nur auf dem Papier stehen. Für die Getreuen sind solche größere Übungen eine Belohnung. Es ist zu empfehlen, für die Teilnahme an diesen Übungen als Bedingung festzusetzen, daß der Jungmann mindestens zu den fünf letzten Übungen erschienen ist.

Gegen die rückläufige Bewegung in den Jugendkompagnien hat sich tatkräftige Hilfe der Militärbehörden noch als das wirksamste Mittel erwiesen. Das 10. und 11. stellvertretende Generalkommando haben geradezu vorbildlich gezeigt, wie das Militär hier nicht nur durch Verordnungen und gelegentliche Besichtigungen, sondern durch frische Tat eingreifen kann. Jüngere garnisondienstfähige Offiziere der Ersatztruppenteile werden damit betraut, sich der außerhalb der Garnisonorte bestehenden Jugendwehren anzunehmen und häufig deren Übungen zu leiten. Für das Leben dieser sonst vereinsamten Jugendkompagnien ist solche Hilfe mitunter entscheidend gewesen. Bei den Musterungen der jungen Jahrgänge liegen Anmeldelisten für die Jugendwehren des Bezirks aus. Den jungen Leuten wird dringend empfohlen, sich in diese Listen einzutragen und an den Übungen bis zur Einstellung teilzunehmen. Ihnen wird die Verordnung auseinandergesetzt, nach welcher derjenige, der eine Bescheinigung über regelmäßige und erfolgreiche Teilnahme an den Jugendwehrübungen vorzeigt, sich den Garnisonort und die Truppe des Truppenteils, für den er ausgehoben ist, auswählen kann. Den Bezirkskommandos und den Truppenteilen ist eindringlich eingeschärft, diesen Bescheinigungen größtmöglichen Wert beizumessen.

Dies ist also der heutige Stand der militärischen Jugendvorbereitung in Deutschland. Auf der Märztagung in Berlin hat die Regierung erklären lassen, daß sie eine Regelung durch Reichsgesetz in Aussicht genommen habe, mit der Vorlegung des Gesetzentwurfs aber bis nach dem Krieg warten wolle. Wir werden uns demnach vorläufig mit den bestehenden Jugendkompagnien abzufinden haben. Bevor wir nun dazu übergehen, zu prüfen, welche Vorschläge für die Ausgestaltung und Verbesserung der heutigen Jugendwehreinrichtung gemacht werden, erhebt sich die Frage: Ist überhaupt die Beibehaltung der milit. Jugendvorbereitung nötig oder können wir ohne sie auskommen? Verneint wird diese Frage nur ganz vereinzelt von einer ethisch-ästhetischen Weltanschauung aus, die sich mit den brutalen Tatsachen unserer harten Zeit nicht abfinden kann. So hält z. B. der Universitätsprofessor Förster in München, dessen seltsame Stellung zu den Fragen des Krieges auch sonst schon Kopfschütteln erregt hat, unsere Bestrebungen deshalb für gefahrvoll, weil „dadurch die geistlich-sittlichen Fundamente der Erziehung nicht mehr zu ihrem vollen Recht kämen, nicht mehr die richtige Atmosphäre der Ruhe, der Konzentration, der Gründlichkeit fänden, in der allein sie gedeihen“ könnten. Ähnlichen Einwänden begegnet man zuweilen in der ganz linksstehenden Presse. Gerade als ob man die militärische Jugendvorbereitung in Deutschland nur deshalb ins Leben rief, weil man sie etwa aus pädagogischen und ethischen Gründen für gut hielt. Entscheidend war allein das dringende Gebot



der Landesverteidigung und die harte Not der Stunde im schweren Verteidigungskrieg. Als uns aufgedrungene Kriegsmaßnahme und notwendigen Ausdruck der Kriegsnotwehr hat man in Deutschland die milit. Jugendvorbereitung geschaffen.

Zum Glück für unsere deutsche Jugend ist aber auch, abgesehen von dem Gebot der Landesverteidigung, für den einzelnen deutschen Jungen die militärische Vorbereitung pädagogisch richtig, heilsam, notwendig und fördernd. Stählung der Körperkraft und der Nerven tun der deutschen Jugend not, einmal für die Wehrtüchtigkeit gegen unsere äußeren Feinde, sodann auch für den Lebenskampf im Frieden. Der in jeder Hinsicht durchgebildete Soldat kann sein Leben teurer verkaufen als der ungeübte und ungewandte. Stählung und Durchbildung der Körperkraft und Übung der Sinne kann ein Heer mit zweijähriger Dienstzeit nicht erst aus dem Samen ziehen; der Rekrut muß sie schon mitbringen.

Wer Jahre hindurch sich im Werfen übte, wirft die Handgranate ruhig und sicher, der im Turnspiel Erprobte kann in der Schützenlinie sich leicht bewegen; wer seine Sinne übte, ist ein guter Patrouillengänger und Schütze. Ein solcher Soldat vermag sich besser zu wehren und sicherer zu schützen als derjenige, welcher all das erst bei der Truppe selbst lernen soll.

Und im Frieden ist die körperliche Ertüchtigung unserer Jugend für Mehrung und Erhaltung unserer Volkskraft, für die Gesundheit und Frische des Einzelnen nicht minder wichtig und notwendig.

So ist denn die Überzeugung von der Notwendigkeit, die jetzigen Ansätze militärischer Jugendvorbereitung auszugestalten, heute in die weitesten Volksschichten hineingedrungen. Allgemein wird eine alle Jugendlichen ohne Ausnahme pflichtmäßig erfassende körperliche Ausbildung gefordert. Das tritt als Hauptmerkmal deutlich in der durch diese Frage hervorgerufenen wahren Hochflut von Aufsätzen, Schriften und Büchern hervor. Daß es insbesondere ohne einen Zwang in irgendeiner Form nicht abgehen kann, darüber ist man sich heute einig. Besonders deutlich trat dies in den Reden auf der Berliner Jugendtagung im März hervor[1]).

Zutreffend wird an das Beispiel der preußischen Fortbildungsschule erinnert. Solange wir den Grundsatz der Freiwilligkeit der Fortbildungsschule hatten, wollte die Sache nicht gehen. Mit der Einführung des Fortbildungsschulzwanges hat sich die Fortbildungsschule zu einer heute allgemein als überaus segensreich anerkannten Einrichtung ausgebaut.

Klar ist, daß künftig das Ende der Vorbereitungszeit mit dem Eintritt in das Heer gleichzusetzen ist. Den Beginn der eigentlichen militärischen Vorbereitungszeit will die überwiegende Meinung mit Vollendung des 17. Lebensjahres eintreten lassen, wodurch die Landsturmpflicht unserer Siebzehnjährigen, die bislang auf dem Papier stand, militärischen Inhalt erhielte. Ein fertig vorliegender preußischer Gesetzentwurf stellt die Jahrgänge vom 17. Lebensjahr ab für 2—3 Wochennachmittage unter Soldatengesetz und verpflichtet sie zu milit. Vorbereitungsübungen während dieser Zeit. Von verschiedenen Seiten ist der Vorschlag gemacht, den jungen Leuten auch für die Zeit dieser eigentlichen milit. Jugendvorbereitung die Wahl zu lassen, ob sie diese Vorbereitung bei Turn-

[1]) Vgl. das vom Kriegsministerium herausgegebene Buch „Mil. Vorbildung. Belehrungskurs (23.—25. März 1916)". Berlin 1916. Preuß. Verlagsanstalt. 1,50 M.



und Sportvereinen oder in den vom Militär zu schaffenden Organisationen durchmachen wollen. Gegen diesen Vorschlag haben sich in den beteiligten Vereinen selbst Stimmen für und wider erhoben. Man hat eingewandt, die Notwendigkeit, unbedingten Gehorsam zu fordern, Disziplinarstrafen zu verhängen, sich militärischer Kontrolle zu unterwerfen, die Übungen mit militärischer Straffheit auszuführen, all dies passe schlecht in das Vereinsleben. Von anderer Seite erhofft man im Gegenteil von den staatlich beaufsichtigten Jugendübungen eine wohltätige und befruchtende Wirkung auch für das übrige Vereinsleben, da auch für die gewöhnlichen Übungen Pünktlichkeit und Unterordnung wichtige Erfordernisse seien, andrerseits die erhöhte Bedeutung der volkstümlichen Übungen, des Gewehrfechtens und der Geländeübungen sich von den Jugendübungen aus deutlich ergeben werde. Aus Turnerkreisen ist weiter der Vorschlag gemacht, die Siebzehnjährigen, welche in einer Prüfung nachweisen könnten, daß sie bereits den Anforderungen genügten, von den Übungen oder einem Teil zu befreien.

Immer zahlreicher werden die Vertreter der Ansicht, daß man mit den landsturmpflichtigen Jahrgängen auch Schießübungen vornehmen soll. Die Heeresverwaltung scheint neuerdings von ihrem früher schroff ablehnenden Standpunkt langsam abzugehen.

In der Tat läßt sich der Nutzen solcher vorbereitenden Schießausbildung nicht länger in Abrede stellen. Wer vor dem Eintritt in das Heer gelernt hat, mit der Waffe umzugehen, nicht zusammenzufahren, wenn der Schuß losgeht, ein Ziel deutlich zu erfassen und das Gewehr darauf einzustellen, wird vom Heer viel leichter als guter Schütze auszubilden sein als der Neuling. Das Schießen ist auch eine vortreffliche Augen-, Nerven- und Muskelübung. Gutes Schießen ist neben gewisser Anlage hauptsächlich Übungssache. Fangen wir also, wie Frankreich, Italien, Japan, Österreich, die Schweiz und andere Staaten, möglichst frühzeitig mit dieser Übung an! Entfernungsschätzen, Zielerkennen, Geländebeschreibung, Übungen, denen erfahrungsgemäß die Jugend nur geringes Interesse abgewinnt, erhalten Blut und Leben, sobald das Schießen als Übungszweig hinzukommt.

Der Vorschlag verdient Beachtung, für solche Schießübungen die Mithilfe der Schützen- und Kriegervereine heranzuziehen und diese vaterländischen Vereine dadurch für die militärische Jugendvorbereitung mobil zu machen.

Neben dieser eigentlichen militärischen Vorbereitung der landsturmpflichtigen Jahrgänge soll für die Jahrgänge bis zum vollendeten 17. Lebensjahr eine körperliche Ausbildung durch Schule und Vereine einhergehen. Es herrscht Übereinstimmung darüber, daß man auch für diese Jahrgänge ohne einen gesetzlich geregelten Zwang nicht auskommt. Eine Frage der Staatssicherheit und Landesverteidigung kann man unmöglich fürderhin dem Urteil der unreifen Jugend oder der mehr oder minder großen Einsicht von Eltern und Lehrherren überlassen. Volksheer und Schule müssen miteinander Hand in Hand gehen, das ist auch eine der großen Lehren des Krieges. Der Schulturnunterricht wird sich noch mehr als bisher den Bedürfnissen des Heeres anpassen müssen. Man hat vorgeschlagen, eine dritte Turnstunde neben den zwei wöchentlichen, den Frei- und Geräteübungen gewidmeten Turnstunden für volkstümliche Übungen anzusetzen. In Preußen sind ja bereits drei Turnstunden eingeführt. Einfache Ordnungsübungen



und mit Halbtagsmärschen verbundene Geländeübungen will man für die letzten Jahrgänge vor der Konfirmation bereits in Aussicht nehmen. Auch wird, entsprechend dem langgehegten Wunsch zahlreicher Schulmänner, ein pflichtmäßiger wöchentlicher Spielnachmittag für das ganze Jahr gefordert, wie er in Baden schon besteht. Das Zehnminutenturnen, das anscheinend sich bewährt hat, soll beibehalten werden. Für die oberen Klassen der Mittelschulen und höheren Schulen wird allmonatlich ein ganzer Marschtag verlangt.

Für die Fortbildungsschulen ist vor allem die Forderung nach Einführung pflichtmäßigen Turnunterrichts zu stellen. Wöchentlich ein Turnabend von zwei Stunden und ein Turnnachmittag von 3½ bis 4 Stunden werden in Vorschlag gebracht. Nach dem praktischen Beispiel in Lüdenscheid könnte es freier Wahl der Schüler überlassen bleiben, ob sie in Vereinen mitturnen wollen oder in den Turnabteilungen der Fortbildungsschule.

Eine Befreiung vom Turnunterricht dürfte bei allen Jahrgängen nur auf Grund eines Zeugnisses des beamteten Arztes eintreten. Für körperlich schwächliche und zurückgebliebene Schüler wären besondere Stunden abzuhalten.

Daß die Vorschriften über den Erwerb des Einjährig-Freiwilligenzeugnisses im Sinne des Nachweises auch körperlicher Befähigung umgestaltet werden müssen und daß der Note im Turnen auch sonst eine gewisse Bedeutung beizumessen ist, bedarf keiner Ausführung.

Den Vereinen, die bisher die körperliche Ausbildung betrieben haben, fällt bei solcher Neuregelung naturgemäß eine bedeutungsvolle Rolle zu. Insbesondere wird die deutsche Turnerschaft, deren unvergängliches Verdienst es ist, 800 000 turnerisch gut ausgebildete Deutsche ins Feld gestellt zu haben, eine gewaltige Neubelebung erfahren. Der Wunsch mag Ausdruck finden, daß dabei auch die Vorurteile gegen das Frauen- und Mädchenturnen schwinden, damit wir nicht wie andere Völker mehr und mehr in die Bahn körperlicher Entartung des weiblichen Geschlechts hineingedrängt werden.

Wir, die wir jetzt in der militärischen Jugendvorbereitung arbeiten, fühlen uns als Vorläufer und Wegbereiter für die kommende Zeit allgemeiner körperlicher Ertüchtigung der deutschen Jugend. Das gibt uns den Mut „durchzuhalten". Eine Welle frischer körperlicher Betätigung wird nach dem Krieg durch unser Volk hindurchgehen. Daran muß die Jugendpflege ihren hervorragenden Anteil nehmen. Daß solche körperliche Ertüchtigung deutscher Jugend mit der altbewährten geistigen Jugendpflege Hand in Hand gehen muß, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Körperliche und geistige Jugendpflege stehen einander nicht wie zwei feindliche Brüder gegenüber. Beide sind geboren aus der heißen Liebe für unsere deutsche Jugend, unsere deutsche Zukunft. Wie überall bei der schweren Arbeit des Weiterbauens und Wiederaufbaus nach dem Kriege, heißt es auch bei unserer Jugendpflegearbeit: äußerste Kraftanspannung auf der Grundlage des Strebens nach gemeinsamen Zielen. Die Seele der deutschen Jugend schreit nach geistiger Nahrung, und die harte Kriegsnotwendigkeit lehrt uns: Macht eure Jugend bereit und tüchtig, sich körperlich zu wehren gegen den äußeren Feind und im Kampf des Lebens.

Möchte eine großzügige und ausgleichende körperliche und geistige Jugendpflege das glückliche Ergebnis dieser großen Zeiten sein!



Hugo Münsterberg.

Ein Gedenkwort.

Von William Stern.

Wiederum hat die psychologische Wissenschaft einen schweren Verlust erlitten: am 17. Dezember ist Hugo Münsterberg, erst 53 jährig, während einer Vorlesung vom Tode ereilt worden. So war er rastlos tätig bis zum letzten Atemzuge, wie rastloses Wirken ein beherrschender Zug seines Wesens war. Nicht das stille Arbeiten in der Gelehrtenklause, sondern die weitausgreifende Betätigung in der Öffentlichkeit, die Organisation auf Gebieten der Politik und Kultur, die Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden auf Forderungen des praktischen Lebens, das war — zumal in den letzten Jahren — der Hauptinhalt seines Lebens gewesen. Dabei aber war er ein Forscher von eindringender Schärfe und geistvoller Darstellung, zugleich ein Philosoph, der aufs ernsteste mit den großen Fragen der Weltanschauung gerungen hat. Daß es hierbei nicht immer zur vollen Einheit und Harmonie der vielgestaltigen Züge kam, ja, daß sich oft genug zwei Seelen in ihm bekämpften, macht die Tragik dieser Persönlichkeit aus.

Dies tritt uns schon in dem Umstand entgegen, daß er ein Mann zweier Vaterländer war. In Deutschland, wo er am 1. Juni 1863 zu Danzig geboren wurde, hat er auch seine Lehrjahre durchgemacht und seine Meisterjahre begonnen. Er studierte in Leipzig (vor allem bei Wundt) und in Heidelberg (bei Windelband), erwarb den philosophischen und medizinischen Doktorgrad und wurde in Freiburg Dozent und außerordentlicher Professor. 1892 nahm er einen auf wenige Jahre berechneten Urlaub, um an der ersten Hochschule Amerikas, der Harvard-Universität in Boston, ein psychologisches Laboratorium einzurichten — und blieb dort bis an sein Lebensende, fast ein Vierteljahrhundert. Oft war er in Deutschland, aber immer nur als Ferienreisender oder (1910/11) als Austauschprofessor an der Berliner Universität. Ein dauernder Wirkungskreis, wie er ihn wohl im Stillen ersehnte, öffnete sich ihm nicht mehr im alten Vaterlande.

Viele Jahre hatte Münsterberg es als seine Aufgabe angesehen, die Kulturbeziehungen zwischen seiner ersten und seiner zweiten Heimat zu fördern. Seine Bücher über Amerika und die Amerikaner, die Gründung des „Amerika-Instituts" in Berlin, ein Vorschlag, das Hamburger Hochschulwesen unter Verwertung amerikanischer Universitätsideen auszubauen, sein Anteil am geistigen Zusammenschluß der Deutsch-Amerikaner und vieles andere gibt Kunde davon. Nicht immer fand er mit diesen Bestrebungen hüben und drüben Anklang. Mit dem Beginn des Weltkrieges aber wurde seine innere Stellungnahme völlig eindeutig und unbedingt: er erkannte, daß er ein Deutscher war, und hat sofort den geistigen Kampf gegen die gerade in Harvard stockenglische Gesinnung rücksichtslos aufgenommen.[1]) Was das für ihn bedeutete, möge folgende Stelle aus einem Brief an mich vom Februar 1916 bekunden: „Ich arbeite Tag und Nacht vor und hinter der Szene fast nur im Interesse des politischen Kampfes und kann zum Glück so manches

1) Vgl. sein Buch: Amerika u. der Weltkrieg. Leipzig 1915. Barth.



durchsetzen. Freilich, meine alten Beziehungen sind fast alle zerschnitten, besonders hier in Boston. Die meisten meiner hiesigen Freunde kennen mich nicht mehr, aus Clubs bin ich ausgestoßen, aus Akademien ausgetreten, alle Wut hat sich gegen mich konzentriert. Aber wir halten durch!" Die Hoffnung indessen, die er im gleichen Brief aussprach — „hoffentlich kann ich Ihr Institut bald sehen; denn es ist unser Plan, den ersten Hamburger Dampfer zu benutzen, der den Ozean kreuzt" — sollte nicht mehr in Erfüllung gehen.

Auch wissenschaftlich gab es in Münsterberg zwei Seelen, zwischen denen es nicht zum vollen Ausgleich kam: die psychologische und die philosophische. Als Psychologe war er, namentlich in der ersten Phase seines Forschens, aufs schärfste naturwissenschaftlich orientiert. Die Psychologie hat es zu tun mit den Bewußtseinsinhalten als Objekten sachlicher Betrachtung, mit ihrer Zerlegung in einfache, durch kausale Gesetzmäßigkeit verknüpfte Elemente, mit ihrer Zurückführung auf physiologische Begleiterscheinungen. Wo der Mensch „psychologisch" erklärt wird, da hört er auf, „Persönlichkeit" zu sein; innere Zielsetzungen und Stellungnahmen, sinnvolle Ganzheit und lebendigen Wert gibt es dann nicht, sondern nur psychische Elemente, die sich untereinander und mit physischen gesetzmäßig verknüpfen. Aber anderseits ist M. weit davon entfernt, das Recht jener anderen Betrachtungsweise zu leugnen, ja sie ist ihm die wahrere und höhere, nur abseits von aller Psychologie stehende. Philosophisch bekennt er sich zum Idealismus, wobei die innere Zugehörigkeit zu der badischen Philosophengruppe (Windelband, Rickert, J. Cohn) hervortritt, mit deutlicher Hinneigung zu Fichte: die Weltanschauung hat sich aufzubauen auf einer Wertlehre, die völlig unabhängig von den kausalen Betrachtungen der Naturwissenschaft ist; in ihr wird nicht mehr nach Ursache und Wirkung, sondern nach Ziel und Norm gefragt; hier ist der Mensch nicht Objekt zergliedernder Erkenntnis, sondern Subjekt einheitlichen Stellungnehmens; hier ist das Leben nicht mechanischer Naturprozeß, sondern ein sinnvoller Zusammenhang von Zwecken.

So ist denn das Ergebnis eine Zweiweltentheorie, die des Menschen Sehnsucht nach abschließender Einheit — und nur wo Einheit ist, ist wahre Weltanschauung — unbefriedigt läßt. Mir scheint hier Münsterberg der typische Vertreter einer Übergangszeit zu sein: es erwacht die Einsicht, daß eine Psychologie, die nur Bewußtseinsanalyse ist, den Werten der Persönlichkeit nicht gerecht wird, aber es fehlt noch der Entschluß, die Psychologie von Grund aus zu reformieren, sodaß sie auch den Forderungen des Persönlichkeitsgedankens gerecht zu werden vermag. Was kommen muß, ist eine personalistische Psychologie.[1])

Die scharfe Trennung von psychologischer Tatsachenforschung und ethischer Ziellehre fand übrigens bei Münsterberg auch eine pädagogisch wichtige Formulierung, der man trotz sonstiger Meinungsverschiedenheit im Grundgedanken wohl zustimmen darf. Münsterberg bekämpfte nämlich mit

1) Ich darf hier vielleicht bekennen, daß gerade die scharf zugespitzte Formulierung des Zwiespaltes bei Münsterberg für mich mitbestimmend wurde, den Gedanken des Personalismus auch auf die Psychologie zu übertragen.



Eifer einen falschen „Psychologismus“ beim Lehrer. Überall wo der Mensch dem Menschen handelnd gegenübersteht — also vor allem in der Erziehung — hat er einheitliche Subjekte zu würdigen, werdende Persönlichkeiten zu fördern, nicht aber Bewußtseinsinhalte zu erklären. Wer dies übersieht, kommt in die Gefahr, seine ethische Aufgabe zu verfehlen. Der Lehrer, der bei allem Erziehen nur Psychologie treibt, betrachtet seine Schüler leicht als bloße Musterkarten interessanter Seelenphänomene; er fühlt sich auch leicht verlockt, die Ziele der Erziehung aus den psychologischen Tatbeständen abzuleiten, während diese doch nur die Mittel angeben, durch die anderweitig sanktionierte Ziele erreicht werden können. Diese Warnung Münsterbergs vor einem Allzuviel der Beschäftigung mit Psychologie hat seinerzeit in Lehrerkreisen viel Aufsehen und Widerspruch erregt. Man kann sie nur auf dem Hintergrunde der amerikanischen Verhältnisse ganz würdigen; dort scheint in der Tat zeitweilig ein ganz einseitiger Kult mit psychologischen Experimenten als Hauptgegenstand der Lehrerausbildung gegolten zu haben; hiergegen war ein Protest vielleicht nicht ganz unberechtigt.

Weit wichtiger sind aber natürlich Münsterbergs positive Leistungen auf dem Gebiet der Psychologie. Aus seiner ersten theoretischen Forschungszeit ist besonders die Willenslehre zu nennen (in der er den Willen auflöst in ein Aggregat von Sinnesempfindungen und Muskelspannungen), sowie seine damit zusammenhängende „Aktionstheorie“, die ihre Ausläufer wiederum ins pädagogisch-psychologische Interessengebiet erstreckt. Die elementare Urform unseres Seelenlebens ist nach dieser nicht die Empfindung oder Vorstellung, also eine passive Gegebenheit, sondern die unmittelbare Einheit von Eindruck und Ausdruck, von Sinnesempfindung und Muskelbewegung. Die ganzen modernen Grundsätze der Selbsttätigkeit, des Arbeitsprinzips usw. stehen im Zusammenhang mit diesen von Münsterberg schon vor zwei Jahrzehnten ausgesprochenen Ideen. Daß er hierbei ursprünglich zu einer Überschätzung des rein muskulären Faktors neigte, muß man der Neuheit des Gedankens zu Gute halten.

Allmählich aber wurde Münsterbergs Interesse für die psychologische Theorie mehr und mehr abgelöst durch ein solches an der angewandten Psychologie, und hier bewährte sich gerade sein weltzugewandter und an den mannigfachen Verzweigungen der Kultur teilnehmender Geist. In den Jahren, in denen wir in Deutschland noch vorsichtig tastend begannen, die wissenschaftlichen Methoden für die neuen Fragen der Anwendung auszugestalten, griff Münsterberg bereits hinein ins volle Menschenleben, stellte Gesamtprogramme auf und gab in vier eigenen Büchern weite Ausblicke auf Verwertungsmöglichkeiten der Psychologie in Rechtspflege und Krankenheilung, Erziehung und Wirtschaftsleben. Gewiß hat M. hierbei oft mehr Kühnheit und Zukunftsphantasie als zurückhaltendes Fachgelehrtentum gezeigt; trotzdem überwiegt bei weitem das Verdienst, die Öffentlichkeit (auch die nichtpsychologische) auf diese ganz neue Methode der Kulturbeherrschung hingewiesen und große Richtlinien künftiger Arbeit entworfen zu haben. Bahnbrechend wirkte vor allem sein Werk über Psychologie des Wirtschaftslebens, in dem er das amerikanische „Taylor-System“ der Betriebstechnik in seinen psychologischen Bedingungen darlegte und seine berühmt gewordenen Ver-



suche über die Berufseignung von Straßenbahnschaffnern und Telephonistinnen schilderte. Damit gab er den Anstoß zu den jetzt auch in Deutschland einsetzenden Bestrebungen, die Berufsauslese unter psychologische Gesichtspunkte zu stellen.

Eine einheitliche Zusammenfassung der verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten der angewandten Psychologie gab Münsterberg in seinem letzten großen Werke: der „Psychotechnik". Der Pädagoge wird hier vielleicht in dem der Erziehung gewidmeten Abschnitt nicht allzuviel neues finden — wie denn die Untersuchung am Kinde Münsterberg etwas ferner lag —; um so mehr wird ihm der Abschnitt über das Wirtschaftsleben bieten und vor allem der allgemeine Teil, der in anziehender Darstellung von der Bedeutung der Psychotechnik überhaupt und von ihren beiden Hauptzielen, der psychologischen Voraussage und der psychologischen Beeinflussung, handelt.

In Münsterberg verliert die Psychologie einen ihrer bedeutendsten Köpfe und einen ihrer größten Anreger, dessen Gedanken noch lange über seinen so frühen Tod hinaus die Theorie und Praxis befruchten werden.

Münsterbergs in deutscher Sprache erschienene wissenschaftliche Hauptwerke sind die folgenden (sämtlich bei J. A. Barth, Leipzig): Beiträge zur exper. Psychologie 1889. Grundzüge der Psychologie I 1900. Philosophie der Werte 1908. Psychologie und Wirtschaftsleben 1912. Grundzüge der Psychotechnik 1914. — Außerdem gab er eine Reihe von Büchern in englischer Sprache heraus. Die Arbeiten seines Instituts erschienen in den Harvard Psychological Studies.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über günstige und ungünstige Wirkungen der „Sommerzeit", insbesondere auf die Schuljugend äußert sich ein Gutachten, welches das Hamburger psychologische Laboratorium auf Grund eines umfangreichen Erhebungsmaterials kürzlich erstattet hat. Diese Erhebung hatte bereits im Frühjahr 1916 stattgefunden; das Laboratorium hatte sich an Psychologen, Pädagogen, Ärzte und andere Interessenten mit der Aufforderung gewandt, einerseits Beobachtungen über eine Reihe von etwaigen psychischen Wirkungen der Sommerzeit aufzuzeichnen, andererseits in Schulen Aufsätze schreiben zu lassen über das Thema: „Warum wird die Sommerzeit eingeführt?"[1])

Da das eingegangene Material namentlich an Aufsätzen unerwartet umfangreich war (es liegen ungefähr 2000 Aufsätze vor!), wird die Gesamtverarbeitung noch längere Zeit in Anspruch nehmen; und deshalb kann auch der Hauptzweck der Erhebung, wissenschaftliche Ergebnisse zur Psychologie der Zeitauffassung sowie zur Jugendkunde zu liefern, jetzt noch nicht verwirklicht werden. Aber eine andere, praktische Frage war dringend und durfte nicht bis zum Abschluß der Durcharbeitung zurückgestellt werden: welches Bild gibt die Erhebung

[1]) Der Wortlaut des ersten Aufrufs war dem Aprilheft dieser Zeitschrift beigegeben; der ausführlichere Fragebogen ist in der Zeitschrift für angewandte Psychologie 11 (Heft 2/3) S. 286 f. abgedruckt.



von der Bewährung der Sommerzeit, und welchen Fingerzeig können wir für das kommende Jahr entnehmen?

Um das auch von den Behörden gewünschte Urteil über diese Frage rechtzeitig abgeben zu können, mußte das Laboratorium zunächst einen Bruchteil des Materials vorwegnehmen. Es wurden statistisch bearbeitet[1]): 133 ausgefüllte Beobachtungsfragebogen von Erwachsenen, 721 aus verschiedenen Teilen Deutschlands eingelaufene Schulaufsätze über das Thema „Sommerzeit“ (130 von Knaben, 582 von Mädchen) und 240 von Schulleitern und Lehrern abgegebene Urteile über die an den Schulkindern gemachten Beobachtungen.

Über die Methode der Analyse und Statistik des Materials wird später berichtet werden, wenn die wissenschaftlichen Ergebnisse der ganzen Erhebung vorliegen. Hier sei nur die zusammenfassende Übersicht über die Bewährungsfrage (mit Kürzungen) wiedergegeben, die das Gutachten abschließt[2]).

Was zunächst die Wirkungen auf die Erwachsenen betrifft, so bildete die Leichtigkeit, mit der die Anpassung an die neue Zeitrechnung bei den meisten vor sich ging, geradezu eine Überraschung. Es wäre psychologisch durchaus verständlich gewesen, wenn die Stundenverschiebung nicht nur eine gewisse Desorientierung des Zeitbewußtseins, sondern auch einige Störungen in den psychophysischen Funktionen herbeigeführt hätte. Es ist aber in den weitaus überwiegenden Fällen nichts dergleichen bemerkt worden. Brachten die allerersten Tage vielleicht gewisse Unstimmigkeiten im Bewußtsein und in der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit mit sich, so war doch bald die Anpassung eine so gut wie vollständige geworden, und man dachte im allgemeinen kaum mehr daran, daß es „eigentlich“ eine andere Zeit sei, als die Uhr sie zeige[3]).

Ausnahmen werden gebildet einerseits von einigen alten Leuten, die mit dem Konservatismus der Greise sich gegen die Neuerung stemmten, andererseits von einigen vermutlich nervös veranlagten Individuen, welche die Störung etwas längere Zeit empfanden. Eine gewisse Kürzung der Schlafdauer ist wohl, namentlich in der Zeit der langen Tageshelligkeit, bei Erwachsenen ziemlich weit verbreitet gewesen; doch scheint sie im allgemeinen innerhalb der physiologischen Breite geblieben zu sein, keine nennbaren Rückwirkungen auf Gesundheitszustand und Stimmung gehabt zu haben; andererseits wird vielfach die fördernde Bedeutung betont, welche die Neueinführung für Stimmung, Gesundheit und Tätigkeit hatte.

Im einzelnen werden, sowohl von Erwachsenen wie von Kindern, folgende vorteilhafte Wirkungen auf den Menschen hervorgehoben: Der Tag kann besser ausgenützt werden; die Beleuchtungskosten sind geringer; das Auge braucht weniger bei künstlichem Lichte angestrengt zu werden; der Aufenthalt im Freien läßt sich vermehren, in dem die gewonnene helle Abendstunde für Spaziergänge, Gartenarbeiten usw. verwendet wird, was auch die Einschränkung des Aufenthaltes in Wirtshäusern und in Verbindung damit auch vielleicht die Verminderung

[1]) Von dem freiwilligen Hilfsarbeiter des Seminars Herrn S. Peine, mit Unterstützung von Frl. M. Meumann.

[2]) Verfaßt von W. Stern und S. Peine.

[3]) Es sei nochmals hervorgehoben, daß unser Material fast ausschließlich aus der städtischen Bevölkerung stammt; für die landwirtschaftliche Bevölkerung scheint obiges nicht ohne weiteres zuzutreffen.



des Alkoholkonsums im Gefolge hat; die Arbeiten in der Laubenkolonie, im Garten und ähnliche, zu denen die Verlängerung der hellen Abende anregt, bieten Gelegenheit zu eigener Gartenpflege, die gerade im Hinblick auf den Krieg von haus- und volkswirtschaftlichem Interesse ist.

Als ein besonderer Vorteil für die Schuljugend und den Schulbetrieb — somit auch für die Lehrerschaft — ist es anzusehen, daß die Unterrichtsstunden nicht mehr in die heißesten Tagesstunden hineinreichen. Hier standen bisher die Schulen vor der Wahl, entweder in drückender Schwüle eine mehr zur Qual als zur Förderung gereichende Stunde pflichtgemäß hinzubringen oder durch Hitzeferien den Stundenplan und die Pensenerledigung beträchtlich zu stören. Vor diesen Zwiespalt werden die Schulen infolge der „Sommerzeit" nur noch ganz selten gestellt.

Als ernsthaft zu beachtender Nachteil tritt dagegen bei vielen Schulkindern die Schlafkürzung auf. Einer nicht unbeträchtlichen Anzahl von Kindern wird eine Stunde Schlaf entzogen, da die Helligkeit zu der sonst gewohnten Zeit des Schlafengehens, die Abwesenheit der Eltern, die noch in der Laubenkolonie arbeiten, die noch verhältnismäßig hohe Tagestemperatur ein rechtzeitiges Schlafengehen verhindern. In manchen Fällen, in denen die Kinder zum rechtzeitigen Aufsuchen der Schlafstätte angehalten werden, bleiben sie noch längere Zeit wach, da Helligkeit und Hitze das Einschlafen hinausschieben.

Von dieser Schlafkürzung wissen wir nicht nur aus den Selbstbeobachtungen der Kinder, die uns in den Aufsätzen vorliegen; sie hat sich auch zuweilen bis in den Schulbetrieb hinein bemerkbar gemacht. Zwar urteilt die Mehrzahl der Schulleiter, daß sich in der Frische der Kinder kein Unterschied gezeigt habe, ja manche finden diese sogar gesteigert; eine ziemlich bedeutende Minderzahl aber hat häufigeres Zuspätkommen und größere Mattigkeit der Kinder beobachtet. Nun ist ja freilich nicht genau festzustellen, wie weit nicht andere Gründe — vor allem die an Menge und Gehalt geringer gewordene Ernährung — zu dieser Herabsetzung der körperlichen und geistigen Frische beigetragen haben; immerhin bleibt die Schlafkürzung der Jugend als eine ziemlich weit verbreitete Tatsache bestehen, die Bekämpfung erfordert.

Sicherlich mag die größere Helligkeit und die hohe Temperatur das rechtzeitige Einschlafen erschweren; aber auch hier würde sich wohl bald eine Anpassung einigermaßen einstellen, wofern nur dafür gesorgt würde, daß die Kinder rechtzeitig das Bett aufsuchen. Hier haben offensichtlich die Eltern oft versagt, teils durch Nichtachtsamkeit gegenüber der Neigung des Kindes noch aufzubleiben, „weil es ja noch so hell sei" — teils durch direkte Fernhaltung der Kinder vom Schlafengehen (bei abendlichen Spaziergängen, bei Gartenarbeiten usw.). Es wird also für systematische Aufklärung der Kinder und der Eltern (durch Rundschreiben oder besser auf Elternabenden) gesorgt werden müssen, indem jedesmal um den 1. Mai herum auf die hygienische Notwendigkeit ausgiebigen Schlafes und die nachteiligen Folgen der Schlafkürzung insbesondere für Kinder und Jugendliche hingewiesen wird. Dem Einwand, daß die Tageshelligkeit das Einschlafen erschwere, muß durch Empfehlung der Fensterverdunkelung begegnet werden.

Aber auch die Schulen selbst müßten bei der Ansetzung des Schulbeginns auf die nötige Schlafdauer der Kinder Rücksicht nehmen. Das ist augenscheinlich



nicht immer geschehen; aus unserem Material geht hervor, daß an manchen Orten der sommerliche Siebenuhr-Schulanfang auch im letzten Sommer beibehalten wurde, so daß der Unterricht hier nach „eigentlicher“ alter Zeit um 6 Uhr begann! Das ist aus gesundheitlichen Gründen entschieden zu verwerfen.

Hamburg. William Stern (in Gemeinschaft mit S. Peine).

Ein Versuch zur Verwirklichung der Berufsberatung ist in Leipzig im Gange. Der Leiter des psychologischen Instituts der Universität und des Instituts für experimentelle Pädagogik im Leipziger Lehrerverein, Privatdozent Dr. Max Brahn, hat sich mit dem Verein der Leipziger Buchdruckereibesitzer in Verbindung gebracht, um durch gemeinsame Arbeit des Fachpsychologen und der Berufsvertreter vorerst einmal in großem Maßstabe an den Schriftsetzerlehrlingen — ganz gewiß einer dazu besonders geeigneten Berufsgruppe — die Forderungen einer wissenschaftlichen und praktisch eingestellten Berufsberatung durchzuführen. Daß sich auch die Gewerkschaften der Drucker und Setzer mit größtem Interesse beteiligen, ist besonders erfreulich und läßt erhoffen, daß die Untersuchungen, von allen Seiten gefördert, ohne äußere Widerstände zum Ziele führen. Eingeleitet ist das Unternehmen mit der Verbreitung des folgenden Anschreibens:

An die zu Ostern abgehenden Schüler, die noch keinen Beruf gewählt haben.

Die großen Verluste an Arbeitskräften, die durch den Krieg herbeigeführt werden, bedingen eine viel größere Sorgfalt bei der Berufswahl als sie bisher aufgewendet worden ist. Es darf nicht mehr so häufig dem Zufall überlassen werden, ob der zu wählende Beruf für den abgehenden Schüler geeignet ist und ob die vorhandenen Anlagen und die Begabung den Anforderungen entsprechen, die der Beruf stellt. Erst wenn über die Eignung zum erwählten Berufe möglichste Klarheit besteht, kann erhofft werden, daß der einzustellende Lehrling sich zu einem vollwertigen Gehilfen entwickelt, der Befriedigung an dem erwählten Berufe hat und sein gutes Fortkommen darin findet.

Die nächste Ostern abgehenden Schüler, die noch keinen Beruf erwählt haben, werden darauf aufmerksam gemacht, daß bezüglich der in den Leipziger Buchdruckereien noch aufzunehmenden Schriftsetzerlehrlinge erstmalig eine nach neu aufgestellten Gesichtspunkten vorzunehmende besonders genaue Auswahl getroffen werden wird, um festzustellen, ob sie die für den Schriftsetzerberuf erforderlichen Anlagen besitzen. Hierbei wird nach den Grundsätzen der neuzeitlichen Erziehungswissenschaft verfahren werden, und Herr Privatdozent Dr. Brahn von der hiesigen Universität wird seine Erfahrungen und die Einrichtungen seines Instituts in den Dienst der Sache stellen.

Der Schriftsetzerberuf bedingt geistige Regsamkeit, Interesse für Schriftwesen und Drucksachen und gute Schulkenntnisse, besonders in allen sprachlichen Dingen (deutscher Aufsatz, Orthographie usw.).

In einem Vortrage, der demnächst in der Buchdrucker-Lehranstalt, Platostraße, gehalten werden soll, wird der Schriftsetzerberuf in allen Einzelheiten genau geschildert, und insbesondere wird das Setzen selbst durch einen Schriftsetzer praktisch vorgeführt werden, um zu veranschaulichen, worin die Tätigkeit des Schriftsetzers besteht. Auch wird eine genaue und völlig unparteiische Darstellung der Lage des Berufes, der Lohn- und Arbeitsverhältnisse usw. gegeben werden.

Zu diesem Vortrage sind auch die Eltern der betr. Schüler und jedermann sonst eingeladen, der an der Berufswahl ein Interesse nimmt.



Die Schüler, die diesem Vortrage beiwohnen wollen, werden ersucht, Namen und Wohnung an ihren Klassenlehrer zu melden, damit ihnen Tag und Stunde des Vortrages mitgeteilt werden.

Leipzig, November 1916. Verein Leipziger Buchdruckerei-Besitzer.

Nach dieser einleitenden Veranstaltung soll dann Ostern eine Untersuchung größten Umfanges einsetzen. Wie sehr die Bewegung beachtet wird, geht daraus hervor, daß dem wissenschaftlichen Leiter des Unternehmens auch aus Buchhändlerkreisen bestimmt gefaßte Fragen über Berufseignung vorgelegt worden sind, deren Untersuchung ebenfalls im Gange ist.

Eine Materialsammlung über Schulbahnen bei verspätetem Eintritt in höhere Bildungsanstalten veranstaltet J. Tews (Berlin N.W. 21.) Er läßt folgenden offenen Brief ergehen: „In der Einheitsschulforderung des Deutschen Lehrervereins wird auch eine höhere Schule verlangt, in der hervorragend begabte Volksschüler, die das 14. Lebensjahr erreicht oder überschritten haben, in 4 bis 5 Jahren bis zur Hochschulreife gefördert werden. Diese Forderung hat einige Aussicht auf baldige Berücksichtigung in der einen oder anderen Form. Um für die weitere Bearbeitung der Frage noch mehr tatsächliche Angaben zu gewinnen, ergeht hiermit an alle Männer und Frauen in hervorragenden Lebensstellungen, die nicht mit dem 9. oder 10. Lebensjahre in eine höhere Schule gekommen sind, die Bitte um Mitteilung ihrer Erfahrungen als Schüler unter Angabe der Zeit, in der sie bis zur Reifeprüfung oder in eine obere Klasse gekommen sind, welche außergewöhnliche Förderung sie durch die Schule oder durch einzelne Lehrer erfahren haben und ob bzw. in welcher Weise die heutigen Schuleinrichtungen und Schulbestimmungen ihnen hinderlich waren. Auch über schnelle Förderung durch Privatunterricht und Privatschulen in ähnlichen Fällen sind Mitteilungen willkommen. Es dürften auf diese Art Tatsachen bekannt werden, die nicht wenig dazu beitragen können, begabten jungen Menschen, die durch örtliche oder häusliche Verhältnisse oder durch spätes deutliches Hervortreten stärkerer Neigungen und Begabungen den Anschluß verpaßt haben, den Weg zu Berufen und Lebensstellungen, die ihrer Eigenart entsprechen, zu bahnen."

Die Schulpflegerin, die zuerst in Charlottenburg als Bindeglied zwischen Schularzt und Elternhaus eingefügt wurde, gewinnt nach neueren Berichten unter den gesteigerten Erziehungsschwierigkeiten in der Kriegszeit eine erhöhte Beachtung in den deutschen Großstädten. Ursprünglich oblag ihr als Schulschwester die Fürsorge für kranke und vernachlässigte Kinder. Sie hatte, wenn die Eltern offensichtlich ihre Pflichten versäumten, Hausbesuche auf sich zu nehmen, auch die Befolgung schulärztlicher Maßnahmen zu veranlassen; sie begleitete ferner die Kinder zum Arzte, holte die elterliche Erlaubnis bei notwendigen Operationen ein, durfte hygienischen Rat erteilen, vermittelte den Aufenthalt in Heilstätten und Erholungspflegen und die Zuweisung in Horte. Von dieser vorwiegend schulhygienischen Wirksamkeit sind nun neuerdings die Aufgaben der Schulpflegerin ausgedehnt worden auf Hilfeleistung bei Fällen der sittlichen Gefährdung, wobei sie vor allem der Lehrerschaft damit dienstbar wird, daß sie durch ihre Beobachtungen bei den Hausbesuchen in der Lage ist, der Schule wichtige Auskünfte erteilen



zu können. So wird aus Dresden[1]) gemeldet, daß an der einen Bezirksschule, in der seit Jahresfrist eine Schulpflegerin wirkt, in nicht weniger als 107 Fällen, in denen 295 Kindern Hilfe gebracht werden konnte, eingegriffen wurde. Und die Schulschwester in Frankfurt a. M. berichtet u. a., daß infolge ungünstiger Wohnungsverhältnisse in der Altstadt sich bei den Mädchen von 11—15 Jahren bedenkliche Hinneigung zu sittlichen Verfehlungen zeigten, die in schweren Fällen zur Herausnahme der Gefährdeten aus den Familien veranlaßten, während bei leichteren eine Pflegschaft eingeleitet wurde. Nicht weniger als 76 von den 122 Fällen betrafen Schulschwänzer; bei einem Teile erwies sich die Unterbringung in einen Hort günstig; 16 mußten in Fürsorgeerziehung gebracht werden; besonders Hartnäckige führte die Schwester entweder selbst zur Schule, oder es wurde polizeiliche Zuführung beantragt. In einer großen Anzahl von Fällen wurden durch schulpflegerische Überwachung behördliche Maßnahmen überflüssig gemacht.

Diese Dresdner und Frankfurter Mitteilungen, neben denen solche aus Mannheim, Essen, Düsseldorf, Breslau, Hamburg, München stehen, erweisen deutlich, welche bedeutungsvolle Unterstützung die schwere erzieherische Arbeit der Lehrerschaft, die in der Großstadt bei der großen Schülerzahl und den hohen Zeit- und Kraftanforderungen der Unterrichtsarbeit unmöglich die persönliche Fürsorge der hilfsbedürftigen Kinder allein auf ihre Schultern nehmen kann, durch die Schulpflegerin zu gewinnen vermag. Noch aber fehlt es zurzeit an geeigneten Veranstaltungen zur Ausbildung solcher Kräfte. Vielleicht, daß die sozialen Frauenschulen, wie sie in Hamburg, Mannheim, München im Werden sind, und die pädagogische Abteilung der Hochschule für Frauen in Leipzig geeignete Bildungsstätten abgeben.

Sammelklassen für Schwerschwachsinnige sind in Berlin geplant. Aus einer statistischen Umfrage hat sich dort ergeben, daß es in den Hilfsschulen eine ganze Anzahl von Kindern gibt, die infolge mehrfacher Belastung (schwerer Schwachsinn, Kretinismus, schwere körperliche Krankheit, Epilepsie usw.), das Ziel der obersten Klassen doch nie erreichen, sondern stets auf der Unterstufe bleiben und eine dauernde Last und Hemmung für den Unterrichtsbetrieb bilden. Derartige Kinder müssen einen Unterricht erhalten, der weniger Wert auf die Wissensfächer, Deutsch und Rechnen, aber desto mehr auf die Ausbildung der Geschicklichkeit legt. Die Erfahrung hat hinreichend gelehrt, daß die geistig Schwächsten, die nie lesen und rechnen lernen, doch noch zur Verrichtung leichter Arbeiten auszubilden sind. Bei der schwierigen Arbeit in der Hilfsschule ist es aber nicht möglich, ihnen eine Ausbildung nach dieser Richtung zuteil werden zu lassen, wenn die anderen, leistungsfähigeren Kinder nicht geschädigt werden sollen. Vielfach wird nun den Eltern der Rat erteilt, solche Kinder in die Heil- und Erziehungsanstalt Wittenau zu bringen. Dazu wollen sich aber viele nicht entschließen, weil ihnen die Trennung von ihren Kindern zu

[1]) Vgl. 15. Jahresbericht des Dresdner Vereins der Kinderfreunde, S. 13, dazu auch den Artikel „Die Schulpflegerin“ von A. v. Welzeck in der Zeitschrift „Die Jugendfürsorge“. XI. Jahrg. Nr. 7. S. 6.



schwer wird. Die Schuldeputation hat sich daher entschlossen, für diese schwächsten Kinder zu Ostern 1917 besondere Sammelklassen in verschiedenen Stadtgegenden zu errichten, und zwar versuchsweise zunächst drei bis vier. Jede Klasse soll nicht mehr als höchstens 15 Kinder erhalten. Auf diese Weise wird die Hilfsschule von den Schülern befreit, die wegen Mangels an Zeit in ihr doch nicht genügend gefördert werden können. Zugleich wird aber auch die Möglichkeit geschaffen, bei jenen geistig ärmsten Kindern die geringste Bildungsfähigkeit noch zur Entwicklung zu bringen. Bei der Auswahl der Kinder für die Sammelklassen soll ein Psychiater beratend mitwirken. Es wird dann in Berlin kein irgendwie noch bildungsfähiges schwachsinniges Kind eine Jugend ohne angepaßte und zweckmäßige Förderung und Ausbildung zu verbringen brauchen.

Ein Kindergarten für Taubstumme ist in Wien als erster seiner Art eröffnet worden. Er verdankt seine Gründung dem „Fürsorgeverein für taubstumme Kinder im vorschulpflichtigen Alter", der sich bestrebt, mit der Zeit in allen Teilen Österreichs solche Anstalten zu gründen. Der Wiener Taubstummen-Kindergarten, angegliedert an das K. K. Taubstummeninstitut, ist Internat, eingerichtet für 10 Pfleglinge im Alter von 4—7 Jahren. Doch sind auch Externisten zugelassen. Eine Taubstummenlehrerin und eine in der Pflege taubstummer Kinder geschulte Wärterin haben die Leitung. Bei der Aufnahme der Kinder soll die durch den Arzt ermittelte Bildungsfähigkeit entscheidend sein; denn der Sinn der Anstalt ist es, durch fachgemäße Behandlung so früh als nur möglich die in den Kindern schlummernden Kräfte zu wecken, die Stimmbildung planmäßig zu betreiben und bei erworbener Taubheit die Sprachreste zu erhalten und die Verstummung zu verhüten. — Die Kinder, die der Sprachkultur entrückt sind, stellen die psychologische Forschung vor eine Reihe bedeutsamer Probleme, so vor allem auch, worauf Rudolf Lindner hingewiesen hat, solche der moralischen Entwicklung. Vielleicht sind entscheidende Erfahrungen gerade von den Kindergärten für Taubstumme zu erwarten, die eine seltene Gunst für früh einsetzende und durch lange Zeit unter gleichen Bedingungen stehende Beobachtungsreihen bieten.

Intelligenzprüfungskurs in Herisau (Schweiz). Auf Veranlassung der appenzellischen Erziehungsdirektion fand am 28. und 29. September 1916 in Herisau ein Kurs für Lehrer an Abteilungen für Schwachsinnige statt, der die ungefähr vierzig Teilnehmer theoretisch und praktisch in das Wesen der Intelligenzprüfung einführen sollte. Der Direktor der appenzellischen Irrenanstalt in Herisau, Dr. med. A. Kolles, sprach einleitend über allgemeine Gesichtspunkte in der Schwachsinnigenfürsorge, und Herr Lehrer O. Bühler, Präsident der appenzellischen Konferenz für Schwachsinnigen-Bildung führte in die psychologischen und pädagogischen Bezeichnungen auf dem Gebiete der Schwachsinnigen-Erziehung ein. Abgesehen von diesen beiden Vorträgen war der ganze Kurs der Darstellung und praktischen Anwendung des Binet-Simon-Systems mit besonderer Berücksichtigung der von Bobertag vorgeschlagenen Änderungen gewidmet. Ich habe versucht, die Kursteilnehmer möglichst genau mit der Methode der Prüfung bekannt zu machen, so daß damit die Basis für selbständige Prüfungen von seiten der Lehrer

gelegt wurde. Da ich im Sinne habe, im Anschluß an den Kurs die einzelnen Teilnehmer in ihren Klassen zu besuchen, um sie noch weiter mit der Technik der Prüfung recht vertraut zu machen, so ist zu hoffen, daß fortan an den Schulen des Kantons Appenzell ziemlich genaue und gleichartige Intelligenzprüfungen an normalen und schwachsinnigen Kindern gemacht werden können. Um für den Einführungskurs neben den Befunden von Bobertag, Kramer, Chotzen, Weigl u. a. auch eigenes heimisches Material zur Verfügung zu haben, habe ich, mit Herrn Bühler zusammen, der als Protokollführer amtete, dem Kurse vorgängig Prüfungen an appenzellischen normalen und schwachsinnigen Kindern gemacht. Ich möchte aber über die Ergebnisse erst berichten, wenn ich das Material noch vervollständigt haben werde. Wenn meine Resultate auch in vielen Punkten mit denjenigen der bekannten Forscher auf diesem Gebiete übereinstimmen, so gaben die Prüfungen doch hie und da Überraschungen, die zu denken geben, so wenn ein schwachbegabtes Mädchen, das bei den Bobertagschen Bildern sozusagen völlig versagt hat, bei einem eine appenzellische Heuernte darstellenden, in schwerverständlicher impressionistischer Manier gehaltenen Bilde des Schweizer Künstlers Emil Rittmeyer sogar einzelne Handlungen aufzählt, die selbst von geübten normalen Erwachsenen, die aber dem Stofflichen des Bildes, d. h. den landwirtschaftlichen Beschäftigungen ferne stehen, nicht wahrgenommen worden sind, oder wenn, je nachdem man in den Fragen einen mehr oder weniger geläufigen mundartlichen Ausdruck brauchte, die Antwort positiv oder negativ ausfallen konnte. In der Schweiz sind wir natürlich darauf angewiesen, für alle Schwachsinnigen und auch für die Normalen der niedern Jahrgänge die Fragen mundartlich zu stellen und auch die Antworten in Dialektform zu notieren. Und da uns, die wir prüfen, die Mundart mit all ihren volkstümlichen Eigenheiten selbst geläufig ist, so gewinnen wir auf diese Weise einen sehr feinen Kontakt mit den Volksschulkindern, der nie da sein kann, wenn zwischen dem gelehrten Prüfer und dem Kinde aus dem Volke eine sprachliche Scheidewand vorhanden ist. Gerade dieser Umstand hat mir gezeigt, daß die Ergebnisse der Prüfung gelegentlich mit ganz kleinen Nuancen in der Fragestellung variieren können, so daß man nach dieser Seite in der Technik der Intelligenzprüfung sicher nicht genau genug sein kann. Ich bin fest überzeugt, daß trotz der revidierten Neuordnung des Binet-Simon-Systems durch Bobertag doch infolge weiterer Untersuchungen noch der eine und andere Test mit der Zeit eine andere Alterseichung erhalten wird. Auch werden die Intelligenzprüfungen, worauf ja Stern schon besonders hingewiesen hat, in Zukunft noch viel mehr dazu verwendet werden können, um nicht bloß die Zöglinge zu graduieren, sondern um eine genaue qualitative Analyse ihrer Begabung zu erhalten. Gerade auch nach dieser Seite scheint mir der intime, sprachliche Kontakt zwischen Prüfer und Zöglingen ein ungeheurer Vorteil, ja geradezu eine Grundbedingung für eine gute Intelligenzprüfung zu sein. Wenn nach dem ersten Einführungskurs die Intelligenzprüfungen im Appenzellerland einen erfreulichen exakten Fortschritt nehmen werden, so werde ich über die weiteren Erfahrungen mehreres mitteilen.

St. Gallen. W. Nef.

Münchener Arbeitsgemeinschaft für experimentell-pädagogische Forschungen. Im November 1911 vereinigten sich die katholischen pädagogischen



Vereine Münchens (Katholischer Lehrer-, Katholischer Lehrerinnen- und Katecheten-Verein) mit der dortigen Ortsgruppe des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft zu einer Arbeitsgemeinschaft für experimentell-pädagogische Forschung. Eine dreifache Aufgabe nahm sich diese Vereinigung vor: 1. Studium der einschlägigen Literatur und Bekanntmachung der wertvollen Methoden und gesicherten Ergebnisse der experimentell-psychologischen Forschung, soweit sie pädagogisches Interesse hat, in allen jenen Vereinen nahestehenden pädagogischen Kreisen. Insbesondere sollte dabei auch die (namentlich mit übertriebenen Hoffnungen und einseitigen Bestrebungen zusammenhängende) mannigfache Ablehnung dieser Bestrebungen in katholischen Kreisen beseitigt werden. 2. Teilnahme an der Forschungsarbeit unter Beschränkung auf pädagogische Probleme, damit Förderung der Theorie der Pädagogik. 3. Überführung einfacher Versuche und Versuchsanordnungen in die erziehliche Praxis, um sie unmittelbar der täglichen Berufsarbeit der Lehrer, Lehrerinnen und sonstigen Erzieher nutzbar zu machen.

Um die erste Aufgabe zu erfüllen, wurden für die Münchener Mitglieder selbst und für Interessenten aus den Kreisen der Lehrer, Lehrerinnen und Katecheten drei Semesterkurse abgehalten, bei denen der Berichterstatter über die einschlägige Literatur referierte. Auch wurde hiebei eine kritische Prüfung der vorgeschlagenen Methoden vorgenommen und ihrer Verwendung für die zweite und dritte Aufgabe vorgearbeitet. Um auswärtige Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft zu gewinnen, fand im Oktober 1913 ein einwöchentlicher Einführungskurs in die wichtigsten Aufgaben und Methoden der experimentell-pädagogischen Forschung in München statt, der einerseits eine theoretische Einführung, dann Demonstrationen gab und die Kursteilnehmer zur eigenen Anwendung von Experiment, Test und exakter Verrechnung anregte. Der Erfolg war insofern günstig, als dadurch in mehreren Städten Vorstände für weitere Arbeitsgemeinschaften gewonnen wurden. Es sollte aber auch das Interesse für diese Probleme und ihre Bearbeitung in weitere Lehrerkreise getragen werden. Diesem Zweck dienten in der Zeit bis Kriegsbeginn 24 „fliegende Kurse“, die der Verein für christliche Erziehungswissenschaft im Zusammengehen mit Zweigvereinen des kathol. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches (in Karlsruhe, Stuttgart, mehreren elsäßischen, rheinländischen, westpreußischen, besonders auch bayerischen Städten) veranstaltet hat. Auch größere Lehrer- und Lehrerinnenversammlungen wurden dem Zweck dienstbar gemacht und dadurch vor über 5000 Hörern eine erste Einführung in die Probleme und Methoden der experimentellen Forschung erreicht. Die „fliegenden Kurse“ sind in der Regel vierstündig und wurden von dem Berichterstatter geleitet. In der ersten Stunde wurde eine allgemeine theoretische Grundlegung gegeben: Ziel, Zweck und Grenze der experimentellen Forschung in der Pädagogik, Unterscheidung von experimenteller Psychologie und experimenteller Pädagogik, die experimentelle Forschung im Rahmen christlicher Erziehungswissenschaft und die Zusammenhänge zwischen experimentellen Aufnahmen und der unmittelbaren Erziehungspraxis. In der zweiten Stunde wurden unter Vorführung einfacher Apparate und Testmaterialien die wichtigsten Methoden und Darstellungsformen der experimentellen Forschung veranschaulicht. In der dritten Stunde wurden sodann einige Testaufnahmen und Versuche an Erwachsenen, meist auch an verschiedenaltrigen Kindern, gezeigt und in der letzten Stunde eine Zusammen-

fassung der wichtigsten gesicherten Ergebnisse vermittelt, die auf die Ausnützung für didaktische Probleme, den Wert für die erziehliche Arbeit und die Beziehung zu modernen Reformfragen (Arbeitsschule, Moralpädagogik, Reform der Disziplin und ähnliches) hinwies.

Diese ausgiebige, wirksame Propaganda in weiten Kreisen der Lehrer und Lehrerinnen wurde anerkannt durch finanzielle Unterstützung der Münchener Arbeitsgemeinschaft von seiten der Norddeutschen Gruppe des Vereins für Christliche Erziehungswissenschaft, des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches, des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. Auch gaben größere Jahreszuschüsse die oben genannten Vereine, aus deren Reihen sich die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft zusammengefunden hatten.

Für die Bewegung konnte außerdem gewirkt werden durch das Interesse, das andere Körperschaften an der Arbeit nahmen, indem sie den Leiter um Vorträge bzw. Kursserien baten. In diesem Sinne konnte sich die Arbeit auswirken in der Freien katholischen Studentenschaft Münchens, in mehreren Semesterkursen der Sozialen Frauenschulung des Münchner katholischen Frauenbundes, wobei die Zusammenhänge dieser experimentell pädagogischen Arbeit mit den Fragen der seelischen Berufseignung behandelt wurden, ferner im Konvent der Armen Schulschwestern, die sich dafür wieder für die Mitarbeit an Aufnahmen bereit stellten.

Für die zweite Aufgabe kam in Betracht die Erarbeitung verschiedener Instruktionen für Aufnahmen, die durch mehrere Klassen bzw. Altersstufen hindurch vorgenommen werden sollten. So wurde ein eingehendes Schema über die Prüfung des Vorstellungsinhaltes 6jähriger mit dem einschlägigen Testmaterial bearbeitet. Das Ergebnis ist mitgeteilt in der von der Arbeitsgemeinschaft für die Veröffentlichungen meist benützten Monatsschrift „Pharus", die deren Chefredakteur, Professor Weber, und die Pädagogische Stiftung Cassianeum Donauwörth bereitwillig hierfür zur Verfügung stellten. Das Schema findet sich neben einem Rückblick auf die früher vorgenommenen Aufnahmen dieser Art im Jahrg. 1912 H. 8, S.116 ff. und eine Darstellung der Ergebnisse bei der Prüfung von 295 Kindern im Jahrg. 1913, H. 6, S. 496 ff.

Besonders sorgfältig wurden sodann auch die Kindheitsideale geprüft und zwar sowohl bei Kindern verschiedener Altersstufen (1441 Schülern und Schülerinnen) wie auch in der Erinnerung Erwachsener. Die Ergebnisse des ersteren Materials sind im Pharus Jg. 1913, H. 10, S. 306 ff. dargestellt und wurden ergänzt durch Aufnahmen, die innerlich mit diesem Problem zusammenhängen, z. B. dem Verhältnis vom Kind und Märchen. Von 85 Erwachsenen (Vätern, Müttern, Lehrern, Lehrerinnen, Künstlern, Jugendfreunden überhaupt), außerdem 7 Kindergärtnerinnen, 12 Ärzten und Ärztinnen, 58 Mädchen eines Kinderhortes und 118 Mädchen einer höheren Mädchenschule, wurde Material über die Beziehung der Jugendlichen zum Märchen gesammelt. Die statistische Verarbeitung ist in der Rundschau des Pharus, Jg. 1913, H. 1, S. 80 ff. gegeben und eine ausführliche Darstellung mit Schülerantworten in der Zeitschrift „Gottesminne" (Bd. 7, 1912/13, H. 4/5). Die Aufnahme bei den Erwachsenen, deren Veröffentlichung noch aussteht, hat namentlich gezeigt, daß diesen Untersuchungen größeres theoretisches pädagogisches Interesse zukommt, als man manchmal angenommen hat. Starke Vorbilder und Ideale der Lektüre sind in



größerer Zahl in der Entwicklung der Jugendlichen wirksam, woraus für die Weckung und Erstarkung solcher Ideale die Pädagogik Maximen abnehmen muß.

Besonders eingehend wurde sodann das Material zur *Intelligenzprüfung* untersucht. Neben den Testserien, die auf die Prüfung des Intelligenzalters, -Vorsprungs, -Rückstands, des Intelligenzquotienten (nach Stern) und ähnliches, abzielen, wurden namentlich auch Methoden durchgeprüft, die auf eine Rangierung der Schüler im Klassenverband hinwirken. Die Kombinationsmethode, die Methode des assoziativen Gedächtnisses und die Methode der gebundenen Assoziation wurden hierbei verwendet; der Berichterstatter hat selbst sämtliche Schüler einer Münchener Hilfsschule nach der ersteren Methode untersucht und das Ergebnis in H. 111 der Trüperschen „Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung" unter dem Titel „Intelligenzprüfung von Hilfsschülern nach der Testmethode" (Langensalza 1913) veröffentlicht. Auch Normalklassen wurden von ihm und anderen Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft nach der Test-Serienmethode und den anderen angeführten Methoden untersucht. Dabei taten sich dann bezüglich der Differenz zwischen intellektuellem Standpunkt und Leistungsplatz Differenzen auf, deren Erklärung auf die Untersuchung der übrigen geistigen Qualitäten verwies. Aus dieser Erkenntnis gingen die weiteren Untersuchungen über die Begabungsdifferenzen der Kinder hervor, die hinsichtlich der Anschauungs- und Vorstellungstypen, der Gedächtnisbegabung, der Aufmerksamkeitsanlage, des Arbeitstempos, des Arbeitsrhythmus, der Ermüdungserscheinungen, Dispositionsschwankungen, des Automatismus und der Suggestibilität, in H. 6 der von der Redaktion des Pharus herausgegebenen neuen Folge der „Pädagogischen Zeitfragen", Donauwörth 1914, veröffentlicht sind.

Ein größerer Problemkreis wurde 1913/14 aufgenommen mit dem Thema: *„Die religiös-sittliche Entwicklung der Jugendlichen mit besonderer Berücksichtigung der natürlichen Voraussetzungen der Willensentfaltung"*. Für eine größere Aufnahme über die Entwicklung des sittlichen Urteils wurde eine einzelne Instruktion ausgearbeitet, nach der in verschiedenen Städten Deutschlands, besonders auch in den mit der Münchner Arbeitsgemeinschaft verbundenen Zweigvereinigungen (u. a. Danzig, Metz, Bochum, Frankfurt a. M.) Material gesammelt wurde, dessen Verarbeitung wie die weitere Sammlung von Material durch den Krieg und dessen Inanspruchnahme der Mitglieder verhindert worden ist und vorerst noch zurückgestellt blieb.

Der *religiösen Entwicklung* dienten eine Reihe von Aufnahmen über die erste Gottesvorstellung der Kinder, über die religiösen Entwicklungsstufen, über Kind und religiösen Zweifel, über das Verhältnis des Kindes zum religiösen Unterricht, zum Gebet, zum kirchlichen Leben, zum Sakramentsempfang, worüber in dem Buch „Kind und Religion" (Paderborn 1914) berichtet ist.

Der erste Teil des Ergebnisses einer Umfrage über die religiös-sittliche Entwicklung bei Erwachsenen, wobei von 2123 ausgesandten Fragebogen 432 zur Bearbeitung zur Verfügung standen, ist in den Münchner Katechetischen Blättern (1915, H. 3—5) veröffentlicht, ein zweiter Teil ist bereits bearbeitet und wird an der gleichen Stelle anfangs 1917 erscheinen.

Endlich wurde auch das Verhältnis von *Kind und Krieg* ins Auge gefaßt. Der Berichterstatter hat in mehreren Fachblättern unter dem Titel „Die kriegerischen Ereignisse im Spiegel der Schularbeit als Quelle wissenschaftlicher Beobach-



tung" (vgl. u. a. Mädchenbildung auf christlicher Grundlage, Jg. 1914, H. 12) zur Sammlung solchen Materials angeregt, selbst im Pharus 1914 einschlägige Beobachtungen veröffentlicht und mit 10 Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft im Anschluß an die früheren Idealuntersuchungen in Münchner Volksschulen eine Aufnahme durchgeführt: „Ideale von Knaben und Mädchen unter dem Einfluß des Krieges", die in der Kriegsjahresgabe des Vereins für christl. Erziehungswissenschaft 1916: Völkerkrieg und Jugendführung (im Buchhandel als H. 7 der Pädagogischen Zeitfragen, Donauwörth 1916) erschienen ist. —

Der dritten Aufgabe diente die Vereinigung, indem die verschiedenen Aufnahmen, soweit möglich, der Verwertung in der Unterrichts- und Erziehungspraxis zugeführt wurden. So kamen didaktische Konsequenzen zur Untersuchung der Anschauungstypen zur Darstellung. (Pharus 1912, Bd. 1, S. 119 ff.) und die Typen in ihren Äußerungen beim Unterricht wurden geprüft (Pädagogische Blätter, München 1912, Nr. 31). Die Beziehungen zwischen „freiem Aufsatz, Anschauungstypen und Erziehungspraxis" sind dargestellt in Nr. 27 der Beihefte zur Zeitschrift „Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule" (Prag-Leipzig 1914). Die experimentelle Prüfung des apperzeptiven Sehens wurde im Zusammenhang mit der Didaktik des Lesens vorgenommen (Pharus 1915, H. 1, S. 25 ff.). Für die religiöse Vertiefung der Arbeit in der Volksschule wurde eine Reihe von Materialien gesammelt im Anschluß an erziehliche Einwirkungen auf die Kinder und freie Aufsätze, die sie im Anschluß an Konflikte in biblischen Erzählungen, im Geschichtsunterricht, im Leseunterricht bearbeiteten. (Vgl. Pharus 1914, H. 3, S. 207 ff.).

Der Krieg hat auch in die Münchener Arbeitsgemeinschaft eine große Störung gebracht, doch konnten noch einige Materialien verarbeitet werden. So Vergleichsmaterialien über die Phantasiebegabung von Knaben und Mädchen, die demnächst in Druck gehen, ferner größeres Material über das Psychogramm einer Schulklasse, worüber die Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik demnächst einen Beitrag veröffentlicht, endlich Anregungen, die aus unserer Arbeit herausgewachsen sind für die Aufstellung von Individualbogen als Ergänzung der heutigen dürftigen amtlichen Schulpapiere. Eine Arbeit hierüber erscheint im nächsten Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft fügt sich gern in die Tätigkeit ein, die sich heute mit besonderer Kraft um den Ausbau der jugendkundlichen Forschung bemüht. Aus dem Zusammenwirken von Praktikern einerseits und den Vertretern der Wissenschaft im akademischen Lehramt andererseits wird sicherein großer Segen entspringen für diejenigen, für die wir diese Arbeit leisten, für die zukünftige Generation.

München-Harlaching. Franz Weigl.

Über das Philosophische Seminar und Psychologische Laboratorium am Allgemeinen Vorlesungswesen in Hamburg (Domstraße 8) veröffentlichte der neue Direktor Prof. Dr. William Stern im Herbste 1916 einen erten kurzen Tätigkeitsbericht. (Vergl. auch S. 57 dieses Heftes.)

Die vom Philosophischen Seminar ausgehenden Vorlesungen und Übungen behandeln ebenso Gebiete der systematischen Philosophie wie der Philosophiegeschichte, ferner der Psychologie, der Jugendkunde und Pädagogik teils in volkstümlicher, teils in fachlicher Form.



Eine beträchtliche Vermehrung der Bibliothek ist dem großherzigen Vermächtnis des so früh verstorbenen ersten Direktors des Seminars, Prof. Ernst Meumann, zu danken. Er hat dem Seminar seine gesamte sehr umfangreiche Privatbibliothek vermacht, die nun nach vollendeter Ordnung und Katalogisierung der Benutzung übergeben wird. Die noch so junge Seminarbibliothek ist dadurch auf die Höhe der größeren philosophischen und psychologischen Fachbüchereien gebracht worden; neben den Gebieten der allgemeinen Philosophie und Psychologie sind besonders die Sondergebiete der Ästhetik, der Kinderpsychologie und der modernen wissenschaftlichen Pädagogik vielseitig vertreten. Die Bibliothek kann von Interessenten an Ort und Stelle mit Genehmigung des Direktors benutzt werden.

Das Psychologische Laboratorium ist bestrebt, neben den Problemen der reinen Psychologie auch solche der angewandten Psychologie in den Bereich seiner Arbeit zu ziehen; es sollen die Methoden und Erkenntnisse der Seelenkunde mehr und mehr in den Dienst der praktischen Kulturaufgaben gestellt werden. Besondere Mittel wurden bewilligt zur Veranstaltung von Untersuchungen an Kriegsbeschädigten, wodurch der Leistungsgrad ihrer Aufmerksamkeit festgestellt und damit ein Anhalt für ihre dienstliche oder berufliche Arbeitsfähigkeit gewonnen werden soll. Diese Untersuchungen werden von dem wissenschaftlichen Hilfsarbeiter am Institut, Dr. Th. Kehr, ausgeführt.

Die Hauptarbeit des Laboratoriums wird aber der psychologischen Jugendkunde, insbesondere der Erforschung der kindlichen Begabungen, gewidmet sein. Um hier zu praktisch brauchbaren Ergebnissen zu kommen, sind gründliche Vorarbeiten nötig, die in diesem Winter vom Direktor mit Unterstützung von Mitgliedern der Hamburger Lehrerschaft und Lehrerinnenschaft in Angriff genommen werden. Eine möglichst vollständige Sammlung von experimentellen Prüfungsmitteln der jugendlichen Intelligenz wird zu diesem Zweck gegenwärtig vom Laboratorium angelegt.

Noch unmittelbarer tritt das Seminar mit der Praxis der deutschen Volkserziehung dadurch in Zusammenhang, daß an ihm soeben eine besondere kleine Abteilung für Jugendpflege geschaffen wird. Sie ist in die Hände des durch seine langjährige Volksheimtätigkeit bekannten Herrn Walter Claßen gelegt, der zugleich auch die Abhaltung von Kursen und Besprechungen über Jugendpflege am Vorlesungswesen übernimmt. Mit dieser Abteilung tritt — wohl zum erstenmal in Deutschland — eine besondere wissenschaftliche Arbeits- und Sammelstelle für das weite Gebiet der Jugendpflege ins Leben.

Um die Beziehungen des Seminars zu den wissenschaftlichen Kreisen Hamburgs zu beleben, sind bereits im Sommer „Wissenschaftliche Abende“ eingerichtet worden, zu denen Gäste willkommen sind. Diese Abende sind in diesem Winter wieder aufgenommen worden; Vorträge und Vorführungen mit anschließender Aussprache behandeln in zwangloser Folge Gegenstände der Philosophie, Psychologie und Pädagogik.

Die Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung ist eine pädagogische Vereinigung, die Ende des Jahres 1916 mit dem Sitz in Leipzig begründet worden ist. Zu ihrem Vorstande zählen eine Reihe der führenden Pädagogen Deutschlands, den Vorsitz führt der Fröbelforscher Dr. Johannes Prüfer,



Verwaltungsdirektor an der Leipziger Hochschule für Frauen. In einem Aufrufe legt der neue Verein seine Bestrebungen, die vor allem auf eine **umfassende Belehrung der Eltern in Fragen der Erziehung** hinausgehen, in folgender Weise dar. „Zwei Aufgaben sind es, an deren Lösung die „Deutsche Gesellschaft" vor allem herantreten muß: 1. Es ist bereits viel Gutes und Nützliches über Erziehung gesagt und geschrieben worden. Unsere gesamte praktische Erziehung könnte schon jetzt wesentlich besser sein, wenn nur wenigstens die wichtigsten der vorhandenen pädagogischen Gedanken und Grundsätze allgemein bekannt wären und befolgt würden. Zumeist sind sie aber nur in größeren Zusammenhängen erschienen, meist in philosophisch- oder schulpädagogischen Werken, und haben daher noch nicht den Weg in die Elternschaft finden können. Es fehlte bisher an einer großzügig arbeitenden **Vermittelungsstelle** für diesen Zweck. Die „Deutsche Gesellschaft" will diese Lücke ausfüllen. Sie will mit dazu helfen, daß die reichen Gedankenschätze unserer großen Pädagogen Allgemeingut des deutschen Volkes werden.

2. Zu erfolgreicher praktischer Erziehungsarbeit gehören aber neben allgemeinen **Grundsätzen** notwendig auch tatsächlich gemachte **Erziehungserfahrungen**. Auf fast allen Gebieten menschlicher Betätigung besteht die Möglichkeit, daß bis zu einem gewissen Grade die jüngere Generation sich die Erfahrungen der älteren nutzbar machen kann. Nur in der Erziehung geschieht dies noch nicht in dem Umfange, wie es wünschenswert wäre. Hier sinken gewöhnlich, unbenutzt von dem nachfolgenden Geschlechte, die reichen persönlich erworbenen Erfahrungen von tausend und abertausend tüchtigen Vätern und Müttern mit diesen ins Grab. Und alle jungen Eltern beginnen dann gewöhnlich wieder von vorn, wenn die Pflichten der Erziehung an sie herantreten. Die „Deutsche Gesellschaft" will versuchen, hier fördernd einzugreifen und wenigstens einen Teil nützlicher Erziehungserfahrungen der reifen Generation vor dem Untergange zu bewahren und sie nutzbar zu machen für die neu heranwachsenden jungen Eltern und Erzieher. — Zur Lösung dieser beiden Aufgaben ist folgendes nötig: 1. **Sammlung** und kritische Bearbeitung der einschlägigen Erziehungsliteratur, sowie wertvoller Erziehungserfahrungen in einem dazu geeigneten wissenschaftlichen Institute; 2. **Verbreitung** gesunder Erziehungsgrundsätze und praktischer Erziehungserfahrungen in großem Stil, a) durch Elternberatungsstellen, b) durch Aufsätze und Mitteilungen in der Tagespresse, c) durch volkstümliche Vorträge über Erziehungsfragen, d) durch eine besondere Zeitschrift für häusliche Erziehung und e) durch Herausgabe einer Sammlung billiger und guter Erziehungsschriften.

Um die Arbeit der „Deutschen Gesellschaft" möglichst weiten Kreisen unseres Volkes nutzbar machen zu können, ist die Mitgliedschaft bereits durch Zahlung eines jährlichen **Mindest-Beitrages** von **drei Mark** zu erwerben. Die Anmeldungen sind zu richten an die Geschäftsstelle der Gesellschaft in Leipzig, Hochschule für Frauen.

Die psychologischen und pädagogischen Vorlesungen und Übungen an den deutschen Hochschulen im Winter 1916/17.[1]) — — Berlin.

[1]) Nach dem deutschen Universitätskalender von Oberbibl. Prof. Dr. Ascherson 83. Ausgabe. Zeichenerklärung: g = kostenfrei; ö = öffentlich; p = privatim; pss = privatissime. Die vorgesetzten Ziffern geben die Wochenanzahl der Stunden an.



W. Lüttge (theol. Fak.): Religions-Psychologie 1 m. 2 p. — K. Schäfer (med. Fak.): Medizinische Psychologie 1 m 2 + 1 p. — K. Strauch (med. Fak.): Zurechnungsfähigkeit und Kriminalpsychologie, für Juristen und Mediziner 1 m. 2 p. — C. Stumpf: Psychologie 4 p. Theoretische Übungen im psychologischen Institut 1 pg. — Alfr. Vierkandt: Allgemeine Psychologie 2 p. — F. Mahling (theol. Fak.): Homiletisches und katechetisches Seminar 1 m 2 pg. — Baginsky (med. Fak.): Einfluß des Schulunterrichts 1 ö. — F. J. Schmidt: Systematik der staatsbürgerlichen Pädagogik 4 p. Pädagogische Übungen über Comenius 1½ pg. — H. Rupp: Experimentelle Übungen für Anfänger 2 p. Besprechungen (Psychologie und Pädagogik) 1 m 2 pss.

Bonn. Em. Pfennigsdorf: (theol. Fak. ev.) Relig. psychol. Übungen 1 m 2 g. — Alb. Coenders (jur. Fak.): Psychologie des Verbrechens und des Strafvollzuges 1 p. — A. Dyroff: Psychologie 4 p. — Th. Erismann: Einführung in die experimentelle Psychologie 1 m 2 p. — Arth. Hübner (med. Fak.): Geistig abnorme Kinder 1 p. — A. Dyroff: Sem. (Herbarts Pädagogik) 1 m 2. — M. Wentscher: Pädagogik 2 p.

Breslau. Rud. Otto (theol. Fak. ev.): Religions-Psychologie 2 p. — Matth. Baumgartner: Psychologie 4 p. — Arth. Koenig (theol. Fak. kath.): Kirchliche Pädagogik und Rhetorik 1 m 2 + 2 p. — R. Hönigswald: Pädagogische Psychologie 2 p; Sem. Übungen darüber 1½ pg.

Erlangen. N. Boas: Psychologie 4 p. — Walt. Caspari (theol. Fak.): Allg. Pädagogik 4 p. Katechet. Sem. 2 pg. Pädagogische Praktik 1 m 2 pg. — H. Leser: Geschichte der Pädagogik seit der Renaissance 4 p. Pädagogische Übungen 1—2 pg. — Wolfg. Weichard (med. Fak.): Schulhygiene, insbesondere für Philologen 1 p.

Frankfurt a. M. F. Schumann: Psychologie 3 p. Einführungs-Kurs in die experimentelle Psychologie (m. Gelb) 2 p. Wissenschaftliche Arbeiten für Vorger. tägl. g. — Hans Henning: Prüfung geistiger Fähigkeiten 2 p. — J. Klumker: Geschichte der Jugendfürsorge 1 p. — Jul. Ziehen: Grundfragen der Erziehungspolitik 2 p. — O. Schultze: Psychologie des Denkens 1 m 2 p. Besprechungen neuerer pädag. Literatur 1 m 2 p.

Freiburg i. Br. Ferd. Kehrer (med. Fak.): Kriminalpsychologie und Psychologie der Aussage (für alle Fak.) — Jonas Cohn (phil. Fak.): Psychologische Arbeiten g. — Das jugendliche Seelenleben und seine Beeinflussung 2.

Gießen. Rob. Sommer (med. Fak.): Experimentelle Psychologie und Psychopathologie, für alle Fak. 1 g. — Aug. Messer: Psychologische Übungen 1. — Kurt Koffka: Psychologisches Kolloquium 1. — H. Siebeck: Geschichte der Bildung und der Pädagogik seit dem Auftreten des Humanismus 3. p.

Göttingen. Gg. Elias Müller: Psychologie 4 p; exp.-psychologische Übungen 1 m. 2 pss. Leitung exp.-psychologischer Arbeiten pg. — C. Stange (theol. Fak.): Homilet. und katechet. Übungen 1 m. — A. Windaus (Chemie): Seminar für Lehramtskandidaten 1 pg. — W. Rosenthal (med. Fak.): Schulhygiene 1 p.



Greifswald. J. Rehmke: Psychologie (Konversat.) 1 m 2 p. — Aug. Schmekel: Über das Gedächtnis 1 ö. — Frhr. v. d. Goltz (theol. Fak.): Katechet. Seminar 1 m 2 pg.

Halle a. S. M. Kauffmann (med. Fak.): Psychologie des Verbrechens 1 p. — Fel. Krueger: Übungen zur Einführung in die Psychologie 1 m 2 pg. — Gosw. Uphues: Psychologie 3 p. (unterdessen †) — M. Frischeisen-Köhler: Psychologie 4 p. — P. Menzer: Allgem. Pädagogik 1 m 2 pg. — W. Fries: Geschichte der Pädagogik seit dem Ausgange des Mittelalters 2 p. Besichtigungen und Probestunden pg. Pädagogische Übungen über Rousseau 2 ö. — M. Frischeisen-Köhler: Pädagogische Reformbewegungen der Gegenwart 1 ö. Übungen zu Sozialpädagogik 1 m 2 pg.

Hamburg. (Allg. Vorlesungswesen) W. Stern: Jugendkunde in ihrer Bed. f. Erziehung u. Volkswohlfahrt. 1 g.; Übungen zum Begabungsproblem 2 p. W. Claßen: Voraussetzungen und Methoden der Jugendpflege. 2. p. — Th. Kehr: Einführ.-Kurs in d. exp. Ps. 2 p. — Sommer: Leib u. Seele. 1 g.

Heidelberg. Aug. Homburger (med. Fak.): Psychologie des Kindesalters, allgem. Teil 1; poliklin. Demonstr. 2 m 2 pg. — Hans Driesch: Einführung in die Psychologie 2. — K. Jaspers: Religionspsychologie 2. — Kurt Herbst: Tierpsychologie 1. — J. Bauer (theol. Fak.): Katechetische Übungen 1 m 2 pg. — R. Rohrhurst (theol. Fak.): Katechetische Übungen 1½ pg; Geschichte der badischen Volksschule 1 pg. — F. Boll: Geschichte der Pädagogik 3 p. — F. Niebergall: Pädagogik in ihrer Anwendung auf die körperliche Erziehung 1 g. — O. Cartelleri: Geschichte des Turnwesens und der Jugendpflege 2 pg. — Rissom: Methodik und Systematik des Turnens 2 g.

Jena. W. Strohmayer (Med. Fak.): Allgemeine Psychopathologie 1 p. — J. H. Schultz (med. Fak.): Med. Psychologie 2 p. — R. Eucken; Psychologie 3 p. — W. Thümmel (theol. Fak.): Homilet. und katechet. Sem. je 1 m 2 pg. — W. Rein: Fragen der Schulreform 2 p; Spez. Didaktik 2 p; (mit Weiß) Pädagog. Sem. g — Gg. Weiß: Einführg. i. d. Päd. 3 p.

Kiel. Er. Schaeder (theol. Fak.): Systematisch. Sem. (Relig.-Psychologie) 1 m 2 ö. — G. Martius: Psychologisches Sem. 1 m 2 pg. — O. Baumgarten (theol. Fak.): Katechetische Übungen 1 m 2 p. — C. v. Brockdorff: Geschichte der Pädagogik (Abriß) 1 p.

Königsberg i. Pr. N. Ach: Psychologie: 3 p. — Alfr. Uckeley (theol. Fak.): Katechet. und homilet. Sem. je 1 pg.

Leipzig. W. Wundt: Im Institut für exp. Psychologie (mit Wirth und Klemm): a) Lehrkurse, b) Leitg. selbst. Arbeiten 5 m 5 und 1 m 2 pg. — W. Wirth: Psychologie der Aufmerksamkeit 1 p; Institut für exp. Psychologie (m. Wundt): I. Lehrkurse (Einführungskurs) 1 m 2 p; II. selbst. psychologische Arbeiten (Psychophysik) täglich pg. — M. Brahn: Wahrnehmung, Vorstellung und Gedächtnis. — O. Frenzel (theol. Fak.): Seminar, katechetische Abteilung (Religions-Unterricht und religiöse Erziehung) 1 m 2 pg; Praktische pädagogische Seminar-Übungen 1 m 2 pg. — H. Lange (med. Fak.): Schulkrankheiten und Schulhygiene 1 ö. — E. Spranger: Pädagogik I 3 p Kolloquium pg. — E. Jungmann: Didaktik der höheren



Schulen 2 p; prakt.-pädagogisches Seminar (mit Lehmann [für Mathematik und Naturwissenschaft] und Hartmann [für Französisch und Englisch]) 2 m 2 pg. — J. Wagner: Chemisches Prakt. für Lehrer, ganz und halbteilig p; Didaktische Besprechungen dazu (Elektrochem.) 1 pg. — M. Brahn: System der Pädagogik 2 p. — G. John: Unterrichts-Lehre für Landw.-Lehrer 2 p; Experimentale Vorbereitungen für den Unterricht 2 p; Unterrichts-Erteilung p.

Marburg i. H. K. Bornhausen (theol. Fak.): Religions-Psychologie 2 p. — Ed. Jaensch: Psychologie 4 p; Psychologisch-philosophische Übungen (Naturgeschichte und Geschichte) 1 m 2 pg; Leitung eigener Untersuchungen täglich pg. — K. Bornhäuser (theol. Fak.): Katechetisches Seminar 1 m 2 pg. — P. Natorp: Allgemeine Pädagogik 3 p.

München. E. Becher: Psychologie 4 p; psychologisches Kolloquium (m. Bühler) 2 pg.; experimentell-psychologische Arbeiten (mit Bühler) für Vorgerückte, tägl. pss. — M. Geiger: Psychologie des Verbrechens 1 p. — K. Bühler: Sprachpsychologie 2 p.; Übungen zur Denkpsychologie 1 m. 2 pss. — Aug. Gallinger: Grundfragen der Völkerpsychologie 4 p.; Wahnideen im Völkerleben 1 p. — Jos. Göttler (theol. Fak.): Geschichte der Pädagogik 4 p.; event.: Didaktische Praktik 1 m. 2 pg.; Katechetische Praktik (m. Mayer) 1 pg. — Heinr. Mayer (theol. Fak.): Literatur der Religionspädagogik 1 ö. — Hans Gudden (med. Fak.): Üb. jugendl. Schwachsinnsformen, Psychosen u. über Hilfsschulwesen 1 p. — Rud. Hecker (med. Fak.): körperl. Erziehung, f. alle Fak. 1 p. — Alb. Uffenheimer (med. Fak.): Soziale Jugendfürsorge, f. alle Fak. 1 pss. — Alb. Rehm: Theorie und Praxis der Erziehung bei Griechen und Römern 1 m 2 p. — Fr. W. Foerster: Neuere pädagogische Theorie und Bestrebungen 1 m. 2 p. Moderne Jugend und relig. Erziehung 1 p.; Pädagog. Seminar (Pestalozzis Lebenswerk) 1 m. 2 ö. — P. Joachimsen Übungen zur Didaktik d. Geschichtsunterrichtes 1½ — R. Schneider (med. Fak.): Schulhygiene. 1 m. 2 p.

Münster i. W. Jos. Geyser: Psychologie 4 p. — H. Goldschmidt, Psychologische Übungen pss. — Jul. Smend (theol. Fak. ev.): Katechet. Sem. 1 pg

Rostock. Frz. Erhardt: Psychologie 1 × 1 m. 2 p. — Em. Utitz: Psychologische Übungen pss. — J. F. Hashagen (theol. Fak.): Evangelische Pädagogik 1 m 2 p. — Gerh. Hilbert (theol. Fak.): Katechet. Sem. 1 m. 2 p.

Straßburg i. E. Gottfr. Naumann (theol. Fak. ev.): Katechet. Sem. 1 pg.

Tübingen. H. Spitta: Vergl. Psychologie 2. — W. Adickes: Psychologie 4. — J. Bapt. Sägemüller (theol. Fak. kath.): Theoretische Pädagogik 3. — G. Deuchler: Pädagogische Psychologie 4; Pädagogisches Seminar (Bildungsideale) 1 m. 2. — K. Ritter: Geschichte und System des Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands 3.

Würzburg. K. Marbe: Anleitung zu wissenschaftlichen (auch pädagogisch und ästhetischen) Arbeiten (m. Peters), tgl. pss. — W. Peters: Philosophische Grundlagen der Psychologie 2 p. Seminarübungen (Leib-Seele-Problem.) 1 p. — A. Prandtl: Psychologie des Gefühlslebens 1 p. — L. Ruland (theol. Fak.): Katechetik 1 p. — R. Stölzle: Allgemeine Erziehungslehre 1 p.; Seminar A (pädagogische und philosophische Übungen) 1 pg. Anleitung zu wissenschaftlichen Arbeiten g.



Nachrichten. 1. Eine pädagogische Osterwoche hält das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin in der Zeit vom 28. März bis 5. April d. Js. ab. In der Abteilung für Erziehungslehre und Schulwesen werden u. a. sprechen Prof. Dr. Rudolf Lehmann-Posen über die philosophischen Grundlagen der Pädagogik; Prof. Dr. Aloys Fischer-München über die Methoden und die Technik der experimentellen Psychologie, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Bedeutung für pädagogische Fragen; Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Theodor Ziehen-Wiesbaden über die Psyche der Jugendlichen im Reifealter und ihre Behandlung, unter Berücksichtigung krankhafter Störungen; Prof. Dr. Ferd. Jakob Schmidt-Berlin über die Psyche der Jugendlichen im Reifealter und ihre Behandlung.

2. Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, die Herausgeberin der „Monumenta Germaniae Paedagogica", der „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" und des „Historisch-pädagogischen Literaturberichts", hat beschlossen, in eine enge Arbeitsgemeinschaft mit dem von der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht zu Berlin begründeten Zentralinstitut zu treten. Auf Grund eines mit der Jubiläumsstiftung abgeschlossenen Vertrages wird die Gesellschaft innerhalb der verschiedenartigen Einrichtungen des Zentralinstituts die historisch-pädagogische Wissenschaft vertreten; sie verlegt ihre Arbeitsräume und ihre Geschäftsstelle in das dem Zentralinstitut überwiesene Gebäude Berlin-Schöneberg, Grunewaldstr. 6—7, und stellt sich dort mit ihren Einrichtungen und Sammlungen der Forschung auf dem Gebiete der Erziehungs- und Schulgeschichte zur Verfügung.

3. Eine pädagogische Handbücherei, die das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht im Hause Potsdamer Straße 120 eingerichtet hat, ist nunmehr der öffentlichen Benutzung freigegeben worden. Sie enthält die wichtigsten Werke der allgemeinen Pädagogik und Psychologie und legt gegen 70 pädagogische Zeitschriften zur Einsichtnahme aus. Auch von der pädagogischen Kriegsliteratur ist ein großer Teil vorhanden.

Literaturbericht.

Die Sammlung „Wissenschaftliche Beiträge zur Pädagogik und Psychologie"

Von Prof. Dr. Aloys Fischer. in München.

Von der in dieser Zeitschrift (1913, Seite 71 f.) bereits angekündigten Sammlung wissenschaftlicher Beiträge zur Pädagogik und Psychologie, herausgegeben von Gustav Deuchler und David Katz, Leipzig, Verlag von Quelle u. Meyer, liegen bis jetzt folgende 5 Hefte vor:

1. Heft. E. Gaßmann u. E. Schmidt: Der sprachliche Auffassungsumfang des Schulkindes. 133 Seiten. M. 4,50.

2. Hef. E. Gaßmann und E. Schmidt: Die Fehlererscheinungen beim Nachsprechen von Sätzen und ihre Beziehung zur sprachlichen Entwicklung des Schulkindes. 289 Seiten. M. 7,60.

3. Heft. E. Gaßmann und E. Schmidt: Das Nachsprechen von Sätzen in seiner Beziehung zur Begabung. 101 Seiten. M. 3,25.



4. Heft. **David Katz**: Studien zur Kinderpsychologie. **Karl Schäfer**: Beiträge zur Kinderforschung, insbesondere der Erforschung der kindlichen Sprache. 86 Seiten. M. 4.

5. Heft. **Johannes Schrenk**: Über das Verständnis für bildliche Darstellung bei Schulkindern. 214 Seiten. M. 7.

Die Arbeiten von Gaßmann und Schmidt, K. Schäfer und J. Schrenk stammen aus dem pädagogischen Seminar der Universität Tübingen und sind unter der Leitung des Vorstandes dieses Seminars, Gustav Deuchler, entstanden. Vier davon gehören auch dem Problemkreise nach zusammen, insofern sie die sprachliche Entwicklung des Kindes, besonders des Schulkindes, zum Gegenstand ihrer Untersuchungen haben und dabei die trotz zahlreicher Literatur noch keineswegs gründlich und kritisch genug durchdachte Methodik derartiger Untersuchungen zu wissenschaftlicher Strenge durchbilden.

E. Gaßmann und E. Schmidt stellten sich im Anschluß an bekannte Untersuchungen über das sog. unmittelbare Behalten und daraus abgeleitete Intelligenztests die Aufgabe, den Begriff des sprachlichen Auffassungsumfangs so weit zu klären, daß exakte Untersuchungen darüber möglich werden, und dann mit einem nach allen in Betracht kommenden Seiten planmäßig ausgearbeiteten Material bei 42 Knaben zu untersuchen, die als Repräsentanten der Altersstufen 7 bis 13 und der in den Schulen üblicherweise unterschiedenen Begabungsstufen gut, mittel, schlecht aus den Schülern einer Tübinger Volksschule ausgelesen waren.

Das allgemeine Schema derartiger Versuche über den sprachlichen Auffassungsumfang besteht darin, daß vom Versuchsleiter der Versuchsperson ein sinnvoller, einheitlicher Satz einmal vorgesprochen oder vorgelesen wird, der dann von der Versuchsperson wörtlich wiederholt werden soll.

Ich darf nun gleich zusammenfassend über die drei Arbeiten von E. Gaßmann und E. Schmidt hervorheben, was sie sowohl in der Behandlung derartiger Untersuchungen als auch in ihren Resultaten wesentlich Neues bringen. Die Verfasser benützen ihr Material nicht nur zu quantitativen Ermittlungen (z. B. über das Wachstum des Auffassungsumfanges mit dem Alter, über den Einfluß von Satzart, Satzlänge, Sinnschwierigkeit und Satzmelodie auf die Auffassungsgröße), sondern vor allem zu qualitativen Analysen der Fehlleistungen und zu ihrer psychologischen Auswertung; endlich begnügten sie sich nicht damit, die unmittelbaren Resultate ihrer Untersuchungen allein zusammenzufassen, sondern versuchten das Spezielle ihres Problems und Ergebnisses wieder hineinzustellen in die Zusammenhänge, in denen die Sprache sich entwickelt, d. h. ihre Abhängigkeit von Begabung und Bildung, umgekehrt ihren Entwicklungsstand als Kennzeichen auch dispositioneller Faktoren der psychischen Persönlichkeit auszuweisen.

Nach der methodischen Seite hin bedeuten die Untersuchungen den größten Fortschritt; sie sind, soweit ich sehe, die ersten, die planmäßig und mit Berücksichtigung aller Möglichkeiten ihr Material gestaltet haben. Benutzt wurden 12 Gruppen von je 8 Sätzen, deren Umfang von 8 bis zu 30 Silben wuchs. Innerhalb jeder Gruppe (z. B. in der Gruppe der 8silbigen Sätze) sind 4 Unterabteilungen unterschieden, durch die Gegensätze rhythmisch — unrhythmisch, einfach — zusammengesetzt bedingt. Es umfaßt demgemäß die Gruppe der 8silbigen Sätze drei unrhythmische, drei rhythmische (jambische oder trochäische) Aussagesätze, drei Satzgefüge mit wechselnder Stellung des Hauptsatzes, drei Satzverbindungen mit koordinierendem, adversativem, konsekutivem oder kausativem Verhältnis der Stücke des zusammengezogenen Satzes. Außerdem ist bei jedem Satz die Zahl der wesentlichen Sinnelemente, Sinngruppen angegeben, die von 2 oder 3 im einfachen kürzeren Satz bis auf 8 oder 9 im längeren Satzgefüge ansteigt. Ein solches Material gestattet die erforderliche stufige Steigerung der Schwierigkeiten und erlaubt eine jederzeit nachrechenbare Auswertung.

Der Unterschied gegenüber der vorher üblichen Praxis springt in die Augen; man hatte bisher vielfach die Probleme des Merkens isolierter Elemente (von Worten, sinnlosen Silben, Ziffern) und des sprachlichen Auffassungsumfangs durcheinanderlaufen lassen; hier ist klar und eindeutig der sprachliche Auffassungsumfang als



solcher festgelegt: „als Grenzwert, bis zu dem die Auffassung eines Satzes als eines (sinnvoll geschlossenen) Ganzen“ möglich ist. Ebenso hatte man sich früher (bis auf Bobertags kritische Bemerkungen) keinerlei Rechenschaft über den Einfluß des Inhalts abgelegt, den die Sätze haben und nicht haben dürfen; durch Gaßmann und Schmidt sind Prinzipien angegeben, die als grundlegend, wenn auch nicht als vollständig für den Aufbau solcher Satzreihen ähnlich maßgebend werden dürften, wie G. E. Müllers Prinzipien für den Aufbau der sinnlosen Silbenreihen zum Gedächtnisversuch. Endlich ist mit der grammatikalischen und rhythmischen Variation und dem Prinzip, bei jedem, auch dem kleinsten Fehler, einen Satz als unrichtig aufgefaßt zu behandeln, eine festere Grundlage für die Auswertung geschaffen.

Von den Resultaten, die in sorgfältigem Vergleich mit Ergebnissen anderer Forscher, wie Binet, Meumann, Stern, Groos, entwickelt und begründet werden, sei hervorgehoben, daß der sprachliche Auffassungsumfang während der Schulzeit erst etwas rascher, dann langsamer, im ganzen aber beständig wächst, und zwar bei allen untersuchten Satzarten, am geringsten bei den rhythmisch gebauten. Auf dies letztere Ergebnis und seine Begründung verweise ich ausdrücklich, nicht ohne den Wunsch, daß die Verfasser oder der geistige Urheber der Arbeiten eine nur auf das Problem des Einflusses des Rhythmus auf Auffassung, Verständnis und Behaltung von sprachlichen Grenzen gestellte Untersuchung zur endgültigen Bestätigung und Klärung der Verhältnisse folgen lassen möchten. Als wesentlichen, erschwerenden Faktor bezeichnen die Verfasser bisher die Differenz zwischen dem natürlichen Satzakzent und dem durch den Rhythmus bedingten künstlichen Akzent, neben der Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Satzsinn auf den Rhythmus und die oft ungewöhnliche sprachliche Form der Sätze, die der Rhythmus mit sich bringt. Ich persönlich bekenne, daß ich in den bisherigen Versuchen eine endgültige Feststellung über den auffassungsmindernden Einfluß des Rhythmus als solchen nicht finden kann, weil die Mehrzahl der von den Verfassern verwandten Sätze zwar rhythmisiert, aber nicht eigentlich rhythmisch war. Mir scheint nur die ungewöhnliche Satzform der erschwerende Umstand zu sein, nicht das Moment des Rhythmischen. Es ist ein wichtiger, nicht nur in ästhetischer, sondern auch in verständnispsychologischer Hinsicht konsequenzenreicher Unterschied zwischen einem rhythmisierten und einem rhythmisch gefühlten Satz. Die bloße Regularität der Jamben oder Trochäen ist nicht Rhythmus, höchstens ῥυθμοειδές in der Sprache der Alten. Ein Satz wie der: „Das scheue Reh ergreift sogar beim Knacken dürrer Zweige rasch die Flucht“, enthält zwar jambische Betonung, ist aber nur in den 3 ersten und in den 3 letzten Worten rhythmisch (auch dies noch in verschiedenem Sinne), und wenn man ihn scandierend liest, wird er völlig unrhythmisch. Alles was in Dynamik und Agogik den musikalischen Rhythmus von der bloßen Zeitmessung durch den Takt unterscheidet, hat auch in der Sprache sein Analogon. Freilich konnte die Aufgabe der Verfasser noch nicht die sein, so feine und schwer faßliche Gebilde wie den echten Rhythmus in seinem Einfluß auf Auffassung und Behaltung zu studieren, sie durften sich (von ihrem Standpunkt aus mit Recht) mit den gröberen Feststellungen über den Einfluß künstlich regulärer Betonung begnügen. Es hätte meines Erachtens aber doch auch für sie schon nahe gelegen, echte rhythmische Bildungen, wie sie in manchen Kinderdichtungen, bei Busch, in der Knittelpoesie, vorliegen, mit zum Vergleich heranzuziehen (obwohl freilich schwer ein allen Kindern gleich unbekanntes Material zu beschaffen ist).

Die wichtigsten Ergebnisse erblicke ich in der Diskussion der Schwankungen des Auffassungsumfangs. Die Bereitschaftsverhältnisse der Aufmerksamkeit, emotionale und assoziative Einflüsse, äußere Störungen und (trotz der sorgfältigen Auslese des Materials nicht vermeidliche) subjektive Schwankungen im Schwierigkeitsanstieg der Reihen werden mit absteigender Wichtigkeit als Ursachen der Schwankung herausanalysiert; ebenso sorgfältig werden die Verschiedenheiten der Streuungsgröße nach den Altersstufen wie nach den Satzreihen ermittelt und diskutiert und insbesondere die Frage der Vergleichbarkeit der Streuungswerte erörtert. Sehr interessant und für die Entwicklungspsychologie wichtig ist die Zusammenfassung des Einflusses von Alter und Reihenart auf die Streuung.



Wie die Verfasser selbst betonen, sind die psychologisch wichtigsten Ergebnisse ihrer Untersuchungen im 2. Heft unter der Überschrift „Die Fehlererscheinungen beim Nachsprechen von Sätzen“ dargestellt. Nach einer Übersicht über die Fehler, die aus dem Material selbst hervorwächst, nicht nach einem vorher festgelegten Einteilungsschema erfolgt, erörtern sie sorgfältig und gründlich die einzelnen Fehlerkategorien (Dialektfehler, Veränderung von Satzteilen nach Zahl, Reihenfolge und grammatischer Form, Ersetzungen von Satzteilen durch Synonyma, sinnhafte und sinnlose Synonyma, die verschiedenen Arten und Grade des Versagens, die Perseverationswirkungen, die motorischen Veränderungen bzw. Auffälligkeiten bei der nachsprechenden Wiedergabe) und fassen ihre Funde schließlich zu einer Skizze zusammen über die Weise, wie sich die Sprache des schriftdeutsch redenden Erwachsenen allmählich aus der Kindesmundart und Schulsprache herausbildet.

Diese Problemstellung ist äußerst glücklich; freilich stecken noch zwei Fragen in ihr, einerseits die Entwicklung von Kindesmundart zur Erwachsenenmundart, andererseits die Entwicklung der individuellen Mundart überhaupt zur Schriftsprachform als Gebrauchssprache; der Erwachsene spricht ja nicht notwendig Schriftdeutsch. Die ganze Frage ist auch gewiß viel umfassender als der hier in Angriff genommene Ausschnitt; die ungemein wichtigen Übergänge auf dem Gebiet des Bedeutungsbewußtseins können der Natur der Sache nach bei Nachsprechversuchen nur hie und da gefaßt werden (bei Auslassungen, die durch Sinnschwierigkeiten bedingt sind, beim Ersatz von Wörtern durch sinngemäße bzw. sinnwidrige oder wenigstens nicht voll zutreffende Varianten); obgleich für den Unterschied zwischen Sprache des Kindes und Vollsprache derjenige der Bedeutungen, der Nuancen und Feinheiten grundlegend wichtig ist. Man denke nur an den Konkretismus der Bedeutungen in der Kindersprache, an die (James'sch ausgedrückt) Franzenlosigkeit, Einfachheit. Auch die Struktur der Bedeutungserlebnisse wandelt sich, kompliziert sich, nicht nur der Bedeutungsinhalt. Auf diesem Gebiet müssen noch eigene Versuche uns das Material verschaffen. Die Funktion der Sprache im ganzen, ihre Stellung im seelischen Haushalt wandelt sich gleichfalls; man denke nur an die Linie, die vom undifferenzierten Gesamtausdruck zur Differenzierung der reinen Formen der Sprache als Kunst führt; das kleine Kind redet mit Händen und Füßen, mit Mimik und Geste ebenso wie mit dem Wortlaut, während die Sprachmeisterschaft des Erwachsenen, nach einer Seite wenigstens, in jener Prägnanz und Treffsicherheit besteht, die an jedem Ort das rechte Wort bereit hat, das allein durch sich, durch seine Bedeutung in voller Angemessenheit den bezeichneten Sachverhalt vor uns hinstellt, ohne jedes andere Ausdrucksmittel, ohne jede andere Hilfe.

Die Verfasser behandeln systematisch und mit erschöpfender Ausnutzung ihres Materials vornehmlich drei Seiten: die Angleichung der Artikulation an jene des Erwachsenen, die Sprache gefaßt als Sprechen, die Angleichung des Wortschatzes an den des Erwachsenen (Sprache als Wortbesitz) und zwar nach beiden Dimensionen, der Zunahme und der Berichtigung des Altersmundartlichen, des Mundartlichen überhaupt, endlich die Entwicklung der grammatischen Richtigkeit und Bewußtheit, Sprache als Satzbewußtsein.

Das Sprechen erlangt nach den Ergebnissen der Verfasser schon in den ersten Schuljahren eine ziemlich exakte Artikulation und sinnvolle Gliederung (im Gegensatz zu den zahlreichen Sprechfehlern und den ungegliederten Lautkomplexen der Vorschulpflichtigen.) Die Mundart, die anfänglich (bei Vorschulpflichtigen und in der ersten Schulzeit) einen beträchtlich störenden Einfluß ausübt, spielt in den Nachsprechversuchen vom 4. Schuljahr an nur noch eine geringe Rolle, verschwindet jedoch in der Schulzeit nie ganz. Die Erweiterung des Wortschatzes kam insofern deutlich zum Ausdruck, als sich nachweisen ließ, daß die Worte der Versuchssätze zuerst die Verständnisschwelle, auf höherer Altersstufe auch die Sprechschwelle überschreiten. In der Aneignung der Konstruktionsweisen läßt sich der Fortschritt gleichfalls nicht verkennen; freilich auch nicht der überwiegende Einfluß der Umgangssprache. Solche Redeweisen, die dem Dialekt, genauer der



Umgangssprache völlig fremd sind, werden nur durch die planmäßige Übung in der Schule erworben.

Den Ausführungen über die Fehlleistungen beim Nachsprechen von Sätzen, wie sie die Verf. bieten, kommt aber außer dem kinderpsychologischen und pädagogischen auch ein sprachwissenschaftliches Interesse zu. Ich möchte nicht unterlassen, auf die bei Gelegenheit der Klassifikation und Besprechung der Fehler gegebenen Analysen der gelegentlich auch schon von anderer Seite (Marbe, Sievers, Bühler u. a.) betonten Gestaltqualitäten der Worte und Sätze aufmerksam zu machen. Die Verf. sprechen im Anschluß an G. Deuchler von formalen Satz- und Wortgebilden. Eine auch sonst nachgewiesene Gesetzmäßigkeit wurde durch die Versuche neu bestätigt: es kann in der Reproduktion noch die abstrakte Wortgestalt (z. B. daß es ein dreisilbiges, daktylisches Wort mit abnehmender Vokalhöhe war), die abstrakte Satzgestalt erhalten sein, während das Wort selbst (oder alle den Satz bildenden Worte) nicht mehr reproduziert werden können. In der Reihe: „Konsonanten — Vokale — abstrakte Gestalt" (eines Wortes) kann bei der Wiedergabe nie eines der vorhergehenden Elemente ohne die folgenden, wohl aber ein späteres Element ohne die voraufgehenden vorkommen.

Eine letzte Richtung der Bearbeitung ihres Materials verfolgten die Verf. in der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Nachsprechleistungen und der allgemeinen Begabung. Nach einer einleitenden Bemerkung über den Sinn, in welchem sie von Intelligenz sprechen („eine Gesamteigenschaft des Bewußtseins, die sich in der Richtung der höheren Denk- und Phantasietätigkeit äußert unter relativer Unabhängigkeit von den konkreten Gebieten"), erörtern sie ausführlich die Methoden, die man anwenden kann, um zu ermitteln, ob zwischen der Größe des Auffassungsumfangs, den Schwankungen desselben, und den Fehlererscheinungen je einerseits und der Höhe der Intelligenz andererseits ein Zusammenhang besteht.

Gestützt auf die Deuchlerschen Arbeiten über den Korrelationskoeffizienten und unter genauer Scheidung der möglichen Fälle und Kombinationen wird als erstes Ergebnis gefunden: faßt man die 6 Schulleistungsstufen in 3 Begabungsstufen zusammen, so besteht eine Parallele zwischen Auffassungsumfang und Begabungsstufe, während innerhalb jeder Begabungsstufe das Verhältnis von Auffassungsumfang und Schulleistung sich umkehrt. Die Tabelle spricht für sich selbst.

Stufen der Schulleistung	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Durchschnittlicher Auffassungsumfang						
a) der Schulleistungsstufe . .	20.14	20.93	17.64	18,24	16,86	17.43
b) der Begabungsstufe . . .	20,54		17,92		17,14	

Der Abstand zwischen Begabungsstufe 1 und 2 ist erheblich größer als der zwischen 2 und 3; d. h. nach den im Nachsprechen enthaltenen Proben lassen sich eigentlich nur zwei Begabungsstufen aussondern. Zu einem ähnlichen Ergebnis führt die Bestimmung des durchschnittlichen Abstands jeder Schulleistungsstufe zum Mittel der 6 Kinder und der Klasse, die sie repräsentieren. Als allgemeines Resultat tritt eine Parallele zwischen Auffassungsumfang und Schulleistungsstufe, bzw. Auffassungsumfang und Begabung zutage. Dieser Parallelismus rechtfertigt die Untersuchung der Frage, ob nun der Nachsprechversuch wie ein bequemer so auch ein einwandfreier Intelligenztest ist. Für die Entscheidung dieser Frage sind natürlich die Ausnahme und Abweichungen von dem vorher festgestellten Parallelismus im allgemeinen wichtig. Dabei zeigt sich, daß der Auffassungsumfang weniger von der Höhe der Intelligenz selbst als von gewissen Vorbedingungen derselben, besonders dem Aufmerksamkeitsumfang, abhängt. Diese Tatsache erklärt sowohl den Parallelismus zwischen Auffassungsumfang und Begabung, wie die Ausnahmen davon. Die Kritik der Verfasser an den bisherigen Nachsprechtests besteht deshalb zu Recht und ihre Verbesserungen müssen künftig berücksichtigt werden.



Der zweite Problemkreis des Zusammenhangs zwischen sprachlicher Auffassung und Begabung wird in der Frage erblickt, ob eine bestimmte Größe der Streuungswerte für eine Begabungsstufe charakteristisch ist oder ob sich mit jeder Begabungsstufe ein beliebiger Streuungswert verbinden kann. Das Ergebnis ist tabellarisch zusammengefaßt:

Schulleistungsstufen	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Durchschnittsstreuungswerte						
a) der Schulleistungsstufen .	2,80	2,85	2,30	2,01	2,10	1,83
b) der Begabungsstufen . .	2,83		2,16		1,97	

Die oberen Begabungsstufen haben also den höchsten, die mittleren einen mittleren, die unteren den niedersten durchschnittlichen Streuungswert.

An dritter Stelle wird die Beziehung zwischen den prozentualen Häufigkeiten sinnloser Fehler zu den drei Begabungsstufen untersucht, zugleich unter Berücksichtigung des Einflusses der Reihen auf die Verteilung von sinnlosen und sinnhaften Fehlern Der prozentuale Anteil der sinnlosen Fehler an der jeweiligen Fehlergesamtsumme ist für

	in Reihe A	Reihe B	Reihe C	Reihe D	Reihe A+B+C+D
die 1. Begabungsstufe	20,56	31,90	11,0	17,27	21,47
die 2. Begabungsstufe	43,42	40,00	17,94	26,50	31,66
die 3. Begabungsstufe	44,36	59,94	36,47	31,28	41,36

Das Verhältnis der sinnlosen und sinnhaften Fehler beim Nachsprechversuch ist demgemäß ein Gradmesser der Begabung, soweit diese sich bei solchen Versuchen eben betätigen kann. Nach dieser Seite ausgebaut erscheint den Verf. das Nachsprechen auch als Intelligenztest brauchbar.

Anschließend werden die Beziehungen von absolutem Auffassungsumfang, Streuungsgröße und Fehlerverhältnis zur Begabung verglichen. Für die Vergleichbarkeit dieser Beziehungen gibt eine einfache Überlegung den Weg an: je mehr Schüler in den Stufenfolgen der Auffassungswerte und der Streuungswerte auf denselben bzw. unmittelbar benachbarten Leistungsstufen vorkommen, desto enger ist die Beziehung; entsprechend erfolgt auch der Vergleich der Rangierungen der Schüler in der Reihe der Auffassungswerte und der Verhältniswerte. Das wesentlichste Ergebnis scheint mir zu sein, daß zwischen den Streuungswerten einerseits, dem Wert des Verhältnisses der sinnhaften zu den sinnlosen Fehlern andererseits eine engere Beziehung besteht als zwischen diesen Werten und dem Auffassungswert als solchem. Für den Praktiker verständlicher ausgedrückt: Schüler mit geringer relativer Häufigkeit von sinnlosen Fehlern zeigen meist große Streuung; je mechanischer ein Schüler die Sätze nachspricht, desto geringer ist die Streuung, je mehr er sich um sinnhafte Erfassung und Wiederholung bemüht, desto größer.

An die großen Arbeiten von Gaßmann und Schmidt reihen sich inhaltlich am leichtesten an die Beiträge Karl Schäfers zur Kinderforschung, insbesondere zur Erforschung der kindlichen Sprache. Sie enthalten eine Reihe beachtenswerter kritischer Winke für die Sammler von Kindervokabularien, ferner Grundsätze für die Protokollierung und Deutung kindlicher Sprachäußerungen. An der Hand von Beispielen aus der neuesten kinderpsychologischen Literatur erbringt er den Nachweis, daß die Beobachtung und Fixierung der erkennbaren Einwirkungen der umgebenden Personen auf das Kind unerläßliche Vorbedingung für die Gewinnung



wissenschaftlich brauchbaren Materials ist — ein Satz, den gewiß jeder Forscher unterschreiben wird, ohne daß diese Regel aber keineswegs überall Beachtung gefunden. Die Beiträge sind dann kritischer Natur und weisen in zahlreichen Fällen nach, daß veröffentlichtes Material deshalb nicht oder nicht ganz brauchbar ist, weil die gleichzeitigen Umgebungseinflüsse nicht berücksichtigt oder nicht mitgeteilt worden sind. Ich bemerke, daß alle Leser von Werken über Kindersprache, Kinderspiel und Verwandtes gut tun, sich nach Schäfers Ausstellungen umzusehen, soweit sie nicht selbst schon in gleicher Richtung kritisch denken.

Wie Gaßmann und Schmidt ein bekanntes Thema der Kinderpsychologie methodisch neu anfassen und dadurch vertiefen, so auch Johannes Schrenk in seinen Untersuchungen über das Verständnis für bildliche Darstellung bei Kindern. Die Aussageversuche sind ja ein sehr beliebtes Gebiet kinderpsychologischer Untersuchung; mit Recht betont Schrenk, daß die Wertung der Kinderaussage (über ein betrachtetes Bild) doch von der Vorfrage abhängt, ob und wieweit ein Kind denn die bildlich dargestellten Dinge überhaupt aufzufassen und in Worten wiederzugeben vermag. Deshalb stellte er sich die umfassende und grundlegende Aufgabe, das kindliche Bildverständnis selbst zu untersuchen nach allen Seiten hin. Wie alle Arbeiten des Tübinger Seminars, zeichnet sich auch seine Untersuchung durch die weitestgehende Sonderung der Begriffe und Fragen aus: er trennt den Bildinhalt (d. h. die Bildsymbole und den in ihnen bildhaft erscheinenden Gegenstand oder Sachverhalt) mit all seinen Bezügen und Verknüpfungen, seiner Beziehung auf die Wirklichkeit (Dinge im Raum, Handlung, Ausdruck der Menschen, Stimmung der Landschaft usw.) das Verständnis für diesen Bildinhalt, die Bezeichnung des Bildinhaltes und das Verständnis für bildliche Darstellung, d. h. für die Momente des Bildes, welche gegenüber der dargestellten Wirklichkeit eben das Besondere der Darstellung als solchen ausmachen. Bildverständnis ist ihm dann der zusammenfassende Name für Bilddeutung (für das gegenständliche Verständnis, könnte ich auch sagen) und für das Verständnis der darstellerischen Mittel. Die weitere Absicht der Untersuchung ist dann der Vergleich der sogenannten Bildaussagen mit diesem Bildverständnis.

Die Versuche benützten 2 bekannte Bilder von Gertrud und Walter Caspari, „Winterbild" und „Puppendoktor"; an ihnen nahmen teil je 4 gutbegabte und je 4 schwachbegabte Schüler aus den 7 Klassen einer Tübinger Knabenvolksschule, im ganzen 56 Vpn.

Der Versuch wird in der Weise durchgeführt, daß zunächst in der üblichen Weise das Kind das Bild eine Minute betrachtet, dann seine Aussage abgibt; in der zweiten Versuchsreihe fand die eigentliche Bildverständnisuntersuchung statt, bei der das Bild vorgelegt blieb und der Vl. sich nach einem genau überlegten Frageplan (mit Unter- und Hilfsfragen waren es 185 Fragen beim 1. Bild, 169 beim zweiten) über die Struktur des Bildverständnisses der Schulkinder zu informieren suchte.

Zur Verdeutlichung hebe ich die Fragen hervor, die sich auf die Ermittlung des Verständnisses für den Bildraum bezogen; also z. B. Fragen wie diese: Woran siehst du, daß ein Ding rund ist? Warum kann man bei diesen (nämlich den räumlich zurückstehenden) Kindern die Gesichter nicht sehen?

Ich möchte gleich bemerken, daß ich trotz der großen Reichhaltigkeit der Fragebogen doch noch wichtige Fragen vermisse, namentlich solche nach dem Maßstab der Darstellung, nach den Mitteln der Linien- und Luftperspektive, auch Fragen nach gewissen ästhetischen Werten. Das Verständnis für letztere zu ermitteln, lag vielleicht nicht in der Absicht des Verfassers, aber die ersten beziehen sich noch auf das intellektuelle Verständnis der Bilder.

Seine Resultate hat Schrenk zunächst quantitativ verarbeitet und in Beziehung gesetzt zu Fragegruppen und Altersstufen. Der Altersfortschritt der Leistung bewegt sich von 57,89% des Verlangten im ersten Schuljahr zu 95,09% im 7., also zu einer nahezu vollständigen Leistung. Daraus ergibt sich, daß das intellektuelle (nicht das ästhetische!) Bildverständnis am Ende der Volksschule ungefähr das beim Erwachsenen durchschnittliche Maß erreicht hat, natürlich nicht ohne Verdienst der Schule.

Von den einzelnen Fragegruppen lieferte das günstigste Ergebnis jene nach der Orientierung im Bildraum, weniger günstige jene nach der Orientierung von einer



Bildperson aus; zugleich ergab sich eine relative Unabhängigkeit zwischen Bilddeutung und erklärendem Verständnis der bildlichen Darstellung als solchen.

Für die Pädagogik bedeutsam sind die Ergebnisse in ihrer Beziehung zu den einzelnen Schulklassen; bei ihrer Bearbeitung wird nach Möglichkeit Kerschensteiners Untersuchung über das Verhältnis der perspektivischen zu den nichtperspektivischen Kinderzeichnungen auf den verschiedenen Schulstufen mit Erfolg herangezogen.

Über die Beziehung des Bildverständnisses zur Begabung der Schüler (es waren je 2 Begabungsstufen unter den Vpn. vertreten) äußert sich der Verfasser unter Benutzung einerseits der Gesamtleistung, andererseits der Leistungen bei den einzelnen Fragegruppen, und er untersucht diesen Zusammenhang (ähnlich wie Gaßmann und Schmidt) mit Rücksicht darauf, ob am Ende auch das Bildverständnis ein brauchbarer Intelligenztest werden könnte. Die Ergebnisse lassen im allgemeinen erkennen, daß die Leistung der Gutbegabten in der Aussage 1,39, in der Beschreibung 1,33 beträgt im Verhältnis zu der als 1 gesetzten Leistung der Schwachen, ein deutlicherer Gradmesser der Begabung ist aber erst das Verständnis für Bilddarstellung als solche.

Außer diesen quantitativen Ergebnissen verdienen die qualitativen Analysen der Einzelleistungen selbst, namentlich wieder die Fehlleistungen (wie bei Gaßmann und Schmidt) die Aufmerksamkeit des Psychologen. Freilich splittert die Darstellung in eine Unzahl von Einzelbemerkungen auseinander (trotz ihrer Vereinigung unter Gruppenüberschriften) und ist die Lektüre nicht leicht, aber die Einblicke in den allmählichen Aufbau der normalen Bildwahrnehmung des Erwachsenen sind höchst fruchtbar. Offenbar hat der Verf. selbst das Bedürfnis gefühlt, die Fülle seiner Einzelbeobachtungen vor dem Zerfall zu bewahren und deshalb eine größere Anzahl von Schlußzusammenfassungen gegeben. Diese rate ich gelegentlich als Leitfaden bei der Lektüre selbst noch mit heranzuziehen.

An Schrenks Arbeit hat E. Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik III. Bd. Seite 766 f.) eine Kritik geübt, die nur sehr teilweise zu recht besteht. Er vermißt unter den Fragen diejenige nach der einheitlichen Gesamtauffassung, nach dem primären Verständnis des Bildes als Ganzen und tadelt dann, daß die Arbeit eine Masse Einzelheiten, aber keinen Einblick in das organische Wachsen des Bildverständnisses gäbe. An dem Einwand ist allerdings so viel richtig, daß die Frage nach dem Gesamtinhalt nicht ausdrücklich figuriert, aber daß der Leser die Ergebnisse nicht zum allmählichen Aufbau des Bildverständnisses benutzen könnte, ist unzutreffend. Freilich muß er, wie gesagt, selbst beständig mitarbeiten. Auch gegen M. Döring, der Schrenks Arbeit sonst gut versteht und wertet (Archiv f. Pädagogik II. Teil, 1915, Seite 85) möchte ich den Autor etwas in Schutz nehmen. Seine Fragen gingen nicht auf die ästhetische Seite der Bildbetrachtung aus; aber daß er sich komplizierte Aufgaben wählte (auch primitive), ist ein methodischer Fortschritt.

Zusammenfassend möchte ich betonen, daß diese Arbeiten aus dem pädagogischen Seminar der Universität Tübingen durchweg den Vorzug methodischer Schulung durch den Leiter ihren Wert verdanken, oft genug ist auch die Mitarbeit desselben unverkennbar.

Einzelbesprechungen.

August Messer: Die Philosophie der Gegenwart (138. Bd. der Sammlung Wissenschaft und Bildung.) Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 116 S. M. 1, in Leinenband 1,25 M.

August Messer hat der neuen Auflage seiner „Geschichte der Philosophie" in der Sammlung „Wissenschaft und Bildung" ein viertes Bändchen als Abschluß mitgegeben: eine Darstellung der philosophischen Strömungen der Gegenwart. In drei großen Kreisen ordnen sich ihm die philosophischen Gedanken an, die gegenwärtig lebendig sind, einerlei ob sie auch von der Gegenwart erst geschaffen oder von ihr aus der Tradition vergangener Zeitalter und den Werken älterer Denker übernommen worden sind. Die religiös-kirchliche Philosophie ist dabei dem Kreis ihrer Anhänger nach die größte, ihrem Inhalt nach die am stärksten mit Denk-

motiven der Vergangenheit zusammenhängende. Ich begrüße es als Fortschritt, daß M. in seiner Übersicht über die heutige Philosophie auf die Darstellung der kirchlichen Richtungen nicht verzichtet hat. Seine Ausführungen über das Verhältnis von Glauben und Wissen nach katholischer wie protestantischer Auffassung sind kurz und bündig, soweit als möglich auf den Wortlaut von Entscheidungen des höchsten kirchlichen Lehramts gestützt, die Persönlichkeiten, die er als Repräsentanten einer spezifisch moderneren Prägung der kirchlichen Philosophie auswählt, Hermann Schell, Paul Wernle, Rudolf Eucken werden mit herzlicher Sympathie gewürdigt. Ich halte allerdings Männer wie Tyrrel und Loisy für bedeutender, führender, aber es trifft zu, daß der Modernismus wesentlich erst in Deutschland eine Bewegung geworden ist — wie ja Deutschland auch sonst vielfach das Verdienst hat, Anregungen des Auslandes grundsätzlich durchgearbeitet und mit Ernst vertreten zu haben.

Als „irrationalistische Philosophie“ faßt A. Messer eine große Reihe untereinander noch verschiedener Strömungen und Persönlichkeiten zusammen, als deren Grundlage eine Unbefriedigung durch die Wissenschaften und die sogenannte wissenschaftliche Weltanschauung, eine ich möchte sagen dunkle Verehrung des Lebens als solchen, des Werdens und der Tat vor dem Denken und der Theorie, und die Neigung zur Intuition als einer selbständigen Methode des abschließenden Erkennens hervorgehoben wird. Von den Persönlichkeiten, welche dieses antiintellektualistische Philosophieren zur Virtuosität vervollkommnet haben, wird H. Bergson ausführlicher gewürdigt, von den Strömungen, in denen es als heimlicher Geist lebt, die theosophische, besonders in der von R. Steiner vertretenen Form.

Als rationalistische, wissenschaftliche Philosophie faßt M. die Gedankensysteme zusammen, die entweder vom Boden der Naturwissenschaften aus (mit Einfluß der Psychologie) unter Fortbildung der dabei gewonnenen Grundbegriffe und prinzipiell nach gleicher Methode eine abschließende Theorie der Welt und des Lebens gewinnen wollen — die naturalistischen Philosophien besonders E. Häckels, W. Ostwalds, der deutschen Monisten, Eduard v. Hartmanns und Wilhelm Wundts — oder vom Boden der Geschichte, der Geistes- und Kulturwissenschaften aus eine Philosophie erstreben, wie ehemals etwa Hegel oder Hermann Lotze (die kulturwissenschaftlich orientierte Philosophie Windelbands, Rickerts). Wilhelm Dilthey hätte m. E. in diesem Zusammenhang mehr als Erwähnung verdient; denn er war, trotz des unsystematischen Charakters seiner Veröffentlichungen, der feinste und tiefste Denker, weit und unbefangen, war philosophischer Denker, am wenigsten Professor der Philosophie. Für eine neue Bearbeitung möchte ich dem Verfasser das Lebenswerk W. Diltheys in erster Linie zur Berücksichtigung empfehlen.

In die letzte Gruppe der wissenschaftlichen Philosophie faßt M. die Denker zusammen, denen entweder die ganze Philosophie nach F. Nietzsches spöttischem Ausdruck „auf das bißchen Erkenntnistheorie zusammenschrumpft“ oder die wenigstens vom Erkenntnisproblem und der Art, wie sie es lösen, ihre wesentlichen Direktiven empfangen. Zu mehr oder minder eingehender Behandlung gelangen der Positivismus, besonders in der oft so fesselnden Fassung des großen Physikers und Historikers der Physik, Ernst Mach, die Philosophie des „Als Ob“ von H. Vaihinger, der Pragmatismus, der Neukantianismus von Cohen, Natorp und ihrer Marburger Schule, die Phänomenologie E. Husserls, der kritische Realismus, bei dessen Darstellung meines Erachtens O. Külpe's unvollendet gebliebenes Hauptwerk hätte zugrunde gelegt werden können.

Ich habe einen Überblick über den Inhalt gegeben; aus ihm ist ohne weiteres ersichtlich, wie sich M. die philosophische Strömungen der Gegenwart anordnen. Die Darstellung der philosophischen Gedanken selbst ist bei aller Kürze klar, durch Anknüpfung an vorphilosophischen Erfahrungen und Überlegungen im besten Sinn gemeinverständlich, durch den nicht verleugneten eigenen Standpunkt und die kritischen Bemerkungen zu einer über die bloße Kenntnisnahme hinausführenden Beschäftigung mit den vorgetragenen Theorien anregend. Zurücktritt in der Darstellung das Problem des inneren Zusammenhangs dieser Philosophien



mit der eigenartigen Lage des Geisteslebens in der Gegenwart, der Entwicklungszusammenhang zwischen den modernen Philosophien selbst. Aber daß diese dem Historiker als solchen vordringliche Aufgabe weniger in Angriff genommen wird, kommt der anderen, der plastischen Herausarbeitung der einzelnen Denkweisen selbst zu gute. Ich empfehle das Buch allen, die aus persönlichen Erlebnissen heraus das Bedürfnis fühlen, sich die Gedanken heutiger führender Geister über Gott und Welt, Menschheit und Leben, Natur und Kultur näher zu bringen, und die weder Zeit noch Vorbildung besitzen, dies durch die Beschäftigung mit den Originalarbeiten zu tun.

München. Aloys Fischer.

Ottmar Dittrich, Neue Reden an die deutsche Nation. Nach Vorgang von J. G. Fichte. Leipzig o. J. Quelle & Meyer. 221 S. geb. 2 M.

Deutsche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wird in dem Büchlein einer tiefdringenden und doch aufs Ganze gehenden Betrachtung unterzogen. Die leitenden Gesichtspunkte für diese Betrachtung bezeichnet Dittrich als „Individualismus", „Universalismus" und „Persönlichkeit". Beim ersten Auftreten der Germanen in der Geschichte zeigt sich bereits jene Tendenz, die bei den Deutschen bis heute sich immer wieder bemerkbar gemacht hat: „Der starke Individualismus in Form der Gegensätzlichkeit gegen andere Menschen und Menscheneinheiten." Diesem Individualismus, dessen Wesen sich in dem Satze ausspricht: „Jeder für sich und keiner für andere," entsteht ein Gegengewicht in dem Universalismus des — anfänglich wenigstens — eng verbundenen Kaiser- und Papsttums.

Aber auch der Grundgedanke des Universalismus: „Alle für einen und einer für alle" wird noch überboten durch die sittliche Idee des Personalismus: „Alle für einen und einer für alle, und doch jeder ganz er selbst" (die gegen Ende des Mittelalters auftritt). In näherer Darlegung sucht der Verfasser zu zeigen, wie dieser Personalismus als Leitgedanke unserer äußeren und inneren Politik und unserer Erziehung sich auswirken und bewähren müsse.

Mit dem Grundgedanken des Buches kann ich mich einverstanden erklären. Ein paar kritische Bemerkungen möchte ich mir aber gestatten.

Wenn das Verhalten der Germanenstämme oder das des heutigen England vom Verf. als „individualistisch" charakterisiert wird, so gilt das eben nur für das Verhalten gegenüber den anderen Stämmen bezw. Staaten. Im Innern kann eine solche „individualistisch" auftretende Gemeinschaft durchaus universalistisch oder gar personalistisch organisiert sein. Es würde eine gefährliche Unterschätzung Englands bedeuten, wollte man sich einreden, daß es auch im Innern vom Individualismus völlig zersetzt sei. Hat man doch bei der Einführung der Zivildienstpflicht Englands Leistungen auf diesem Gebiet mit gutem Grund als vorbildlich für uns hingestellt.

Übrigens dürfte die Bezeichnung „Individualismus" für jenes auflösende Prinzip: „Jeder für sich und keiner für andere", nicht der rechte Namen sein. „Egoismus" sollte man das nennen. Jeder ist Individualität von Natur und soll auch als sittliche Persönlichkeit nicht gleichförmiges Exemplar einer Gattung werden, sondern auch sein Ideal eigenartig, d. h. eben „individuell" gestalten. In diesem Sinne gefaßt, ist Individualismus gar nicht das böse Prinzip, als das Dittrich es bekämpft, sondern etwas ethisch Wertvolles. Tatsächlich hat es auch unser Verfasser in seine Persönlichkeitsidee aufgenommen, sofern diese die Forderung mitumschließt: „Jeder ganz er selbst!"

Von diesen Erwägungen her erscheint mir auch Dittrichs Polemik gegen Nietzsche vielfach verfehlt. Ist nicht z. B. „die schenkende Tugend" ein beherrschender Zug im „Übermenschen". Ist das etwa ein egoistischer Individualismus, der da spricht: Keiner für andere!

Viel richtiger hätte er seine Polemik gerichtet gegen den Egoismus des Einzelnen, der bisher unser Wirtschaftsleben uneingeschränkt beherrschte und jetzt so oft zu schamloser Ausnutzung der allgemeinen Notlage führt, und gegen den Egoismus der Wirtschaftsgruppen, der die Abgeordneten aus Vertretern des

Volksganzen zu Vertretern ihrer Klasseninteressen herabzudrücken sucht. Die Gefährlichkeit dieser Tendenz verkennt der Verfasser (wie seine Ausführungen S. 163ff. zeigen).

Gießen. August Messer.

Walter Goetz, Deutschlands geistiges Leben im Weltkrieg. Gotha 1916. Perthes. 51 S. 1 M.

Der Nachfolger Lamprechts überschaut in fesselnder Darstellung, wie sich die Kraft deutschen Geistes inmitten des ungeheuerlichen Geschehens überwältigend offenbart in der Fortführung des Kulturwirkens. Er schildert mit vergleichenden Blicken auf das Ausland und an der Hand anschaulicher Tatsachen die Zucht der deutschen Presse, die Forschungsarbeit der Wissenschaft, die Wirksamkeit der Schulen, die Bekundungen des allgemeinen Bildungsstrebens; er zeigt in packendem Überblick die großen Kulturunternehmungen, die während des Krieges gewagt und durchgeführt wurden, und er deckt auf, wie Deutschlands geistiges Leben im Weltkrieg überraschend erkennbar wird in seiner Kriegsliteratur, in der ein neuer deutscher Idealismus sich emporringt — ein Idealismus, der uns den Glauben geben darf, „daß die geschichtliche Aufgabe des Deutschtums jetzt erst recht beginnt und daß am Anfang solcher Aufgabe die Pflicht steht, ihrer würdig zu sein.“

Leipzig. Otto Scheibner.

Hermann Reich, Das Buch Michael. Mit Kriegsaufsätzen, Tagbuchblättern, Gedichten, Zeichnungen aus Deutschlands Schulen. Herausgegeben aus den Archiven und mit Unterstützung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin 1916. Weidmann. 328 S. Mit Buchschmuck von Fidus.

Schwungvolle und leidenschaftliche Betrachtungen über deutsches Sein in Vergangenheit und Zukunft bilden in diesem Buch den Rahmen für eine Auslese von Dokumenten über das kindliche und jugendliche Erleben des Krieges. Die Ausstellung „Schule und Krieg“ des Berliner Zentralinstituts bot hierzu das Material dar. Es werden uns Kriegszeichnungen und Kriegstagebücher, Aufsätze, Briefe und Gedichte vorgelegt — nicht in der Absicht wissenschaftlich psychologischer Forschung, wie in dem von mir herausgegebenen Sammelwerk „Jugendliches Seelenleben und Krieg“, sondern in dem Bestreben, dem deutschen Volk zu zeigen, welche Feuerbrände und welche Gluten der Krieg in der Seele der deutschen Jugend hervorgebracht hat. Siegesstimmung und Heldenverehrung, Mitleid und Mitfreude, Kriegshilfe und Weihnachtsfeiern und vieles andere zieht im bunten Wechsel an unserem Auge vorüber. Da das Buch nicht nüchtern analysieren, sondern begeistern will, so darf man freilich nicht die Ansprüche der objektiven Wissenschaftlichkeit anlegen: die schwierige psychologische Frage, wie weit jene Äußerungen der Kinder wirklich aus dem Inneren quellen oder wie weit sie auf Lesefrüchten, Schuleinflüssen, Nachahmung, Suggestion beruhen, wird nicht berührt, ebenso wenig die andere nach den ungünstigen Einflüssen, die der Krieg neben jenen erhebenden Wirkungen doch zweifellos auf die jugendliche Seele ausgeübt hat.

Hamburg. William Stern.

Helene Lange, Die Frauenbewegung in ihren modernen Problemen. Zweite umgearbeitete Auflage. (Wissenschaft und Bildung Bd. 27.) Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 156 S. 1,25 M.

Wiewohl die pädagogischen und psychologischen Fragen, die eine so bedeutungsvolle Kulturströmung wie die Frauenbewegung einbeschließt, in dem Buche der geistvollen Führerin gegen die soziologischen Probleme zurücktreten, sei auch an diesem Orte ein empfehlender Hinweis auf die Schrift nicht versäumt. Denn wenn je, so muß in unseren Zeiten die Pädagogik die engste Fühlung suchen zu einem jeden der Lebensgebiete, die heute in starker Wandlung begriffen sind. Im wesentlichen deckt Helene Lange ausgezeichnet die wirtschaft-

lichen Ursachen und geistigen Triebkräfte der Frauenbewegung auf, geht den Problemen der weiblichen Bildung nach und kennzeichnet von hoher Warte aus die Anschauungen der Frauenbewegung über Ehe und Familie, Beruf und Mutterschaft und über die Stellung der Frau in Gesellschaft und Staat. Das Buch ist zuerst erschienen zu einer Zeit, in der manches von dem, was sich heute in der Frauenfrage verwirklicht hat, noch programmatisch war, und so wird sich der bedeutsamen Schrift jetzt mancher, der sie seinerzeit als grundsätzlicher Gegner der Frauenbewegung von vornherein ablehnte, nun in der zweiten Auflage bereitwillig zuwenden.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Prof. Dr. G. Budde, Philosophisch-pädagogische Strömungen der Gegenwart. Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 632. Langensalza 1916. Beyer u. Sö. 26 S. 0,45 M.

Das Schriftchen sagt einiges Dürftige, aber Richtige über die experimentelle Pädagogik nach ihren Möglichkeiten und Grenzen, bemüht sich dann, von der Unzulänglichkeit der Sozial- und Individualpädagogik zu überzeugen, um schließlich in einen Preis der noologischen Pädagogik, wie sie der Verfasser auf Euckenscher Grundlage in einem umfänglichen Werke dargestellt hat, auszuklingen. Budde selbst kennzeichnet die von ihm vertretene hochstrebende Anschauung mit folgenden Worten: (S. 2'/23.) „Der Mensch als Persönlichkeit muß innerlich frei werden können auch gegenüber Natur und Schicksal, wie es uns die wahrhaft großen Persönlichkeiten der Geschichte zeigen, in denen das zeitüberlegene (!) Geistesleben mit seinen ewigen, unwandelbaren Ordnungen wirkte und sie mit unwiderstehlicher Gewalt dazu trieb, die Forderungen dieses Geisteslebens auch in der sichtbaren Welt der Erfahrung zu verwirklichen. . . . Ist dies richtig, so wird eine Erziehung, die im Sinne der Führer der deutschen Erziehung Persönlichkeitsbildung anstrebt, sich als oberste Aufgabe setzen müssen, in den einzelnen jugendlichen Zöglingen das Geistesleben wachzurufen und sie so zu leiten, daß sie sich dieses Geistesleben in Selbsttätigkeit und Freiheit aneignen können, ohne darin durch irgendwelche Rücksichten anderer Art (!) gehindert zu werden, mögen diese nun durch die Gesellschaft oder durch die bloße naturhafte Seite des Individualismus bedingt sein. Erst wenn den Forderungen des Geisteslebens Genüge getan ist, kann die Welt der Erfahrung, wie sie sich in der Gemeinschaft und in den naturhaften Individuen darstellt, ihre Forderungen geltend machen." Man vernehme aber dagegen, was Hugo Gaudig in dem Aufsatze, der den neuen Jahrgang dieser Zeitschrift einleitet, gegen die „Zeitlosen" der Pädagogik sagt.

Leipzig. Otto Scheibner.

Fröbes, Joseph, S. J., Lehrbuch der experimentellen Psychologie. I. Band, 1. Abteilung. Mit 25 Textfiguren und einer farbigen Tafel. Freiburg i. Br. 1916. Verlag Herder. 198 S. 4. M.

Der erste, das größte Interesse erweckende Teil eines auf zwei mittelstarke Bände berechneten Werkes eines Schülers von Georg Elias Müller, sicher eines der besten Schüler dieser trefflichen Schulungsmethode. Es ist kein Konkurrenzwerk gegen rein wissenschaftliche Werke, wie die von Wundt, Külpe, Ebbinghaus, aber auch kein Abriß, wie er so oft von nicht unmittelbar mitten im Fache Lebenden geschrieben wird. Der Verfasser ist glänzend fachmännisch gebildet und steht an einer philosophischen-theologischen Lehranstalt zu Valkenburg zugleich im Lehrberuf, was dem Buche deutlich anzumerken ist. Es ist für die Hand des Studenten oder psychologisch interessierten Lehrers ausgezeichnet geeignet durch Klarheit und Ordnung der Darstellung, durch große Sachlichkeit und Ausnutzung fast aller wesentlichen Literatur. Ohne wesentlich selbständige Meinungen in diesem Teil zu entwickeln, versteht es der Verfasser gut, alle vorhandenen Anschauungen einfach darzustellen, durch gute Abbildungen zu verdeutlichen und mit eindringendem Verständnis zwischen den Theorien abzuwägen. Wenn ein Buch dann eine Lücke innerhalb der Literatur ausfüllt, sobald keines der vorhandenen Bücher es zu ersetzen vermag, keines ihm in der

Eigenart gleicht, so füllt dieses Buch für alle eine Lücke aus, die sich in der Psychologie ohne zu große Schwierigkeit fortbilden wollen. Hoffentlich zeigen die noch zu erwartenden Bände die gleichen rühmenswerten Eigenschaften.

Leipzig. **Max Brahn.**

Dr. phil. Th. Erismann, Privatdozent an der Universität Bonn, Angewandte Psychologie. Berlin und Leipzig 1916. Göschen. 15) S. 1 M.

Aus der großen Breite der psychologischen Anwendungen greift Erismann nur einige wenige Gebiete heraus. An erster Stelle führt er kurz ein in die Verwertung experimentell-psychologischer Fähigkeitsprüfungen für die Berufswahl und benutzt dabei einige der bekannten Münsterbergschen Beispiele. Nur an der Lehre von den Vorstellungstypen und den Intelligenzuntersuchungen wird sodann gezeigt, wie das psychologische Experiment für die Zwecke der Schule brauchbar gemacht worden ist; des Schulpsychologen ist dabei nicht gedacht. Etwas ausführlicher tritt dagegen das Kapitel „Psychologie und Recht" auf. Weiter nun bei den psychologisch bedeutsamen Problemen der Sprachwissenschaften beschränkt sich Erismann fast nur auf die Erscheinungen des Sich-Versprechens. Den Schluß bilden Darstellungen über Suggestion und Hypnose in ihrer Bedeutung für wissenschaftliche Gebiete und das praktische Leben. So bietet die kleine Schrift im ganzen keine Übersicht über den psychologischen Anwendungsbereich, wie ihn unter anderen Marbe im 1. Bd. seiner „Fortschritte der Psychologie" fast vollständig nach dem gegenwärtigen Stande angegeben hat; sie begnügt sich vielmehr mit der Hinstellung verschiedenartiger anschaulicher Proben. Zwischendurch aber ist reichlich auf weiterführende Schriften und auf Quellen hingewiesen.

Leipzig. **Rich. Tränkmann.**

Wilhelm Ostwald, Die Farbenfibel. Mit 8 Zeichnungen und 192 Farben. Leipzig 1917. Verlag Unesma. 45 S. 10 M.

Es war bekannt, daß Wilhelm Ostwald sich schon länger mit umfänglichen Untersuchungen innerhalb der Farbenlehre befaßte und sich damit wieder einem Gebiete zugewendet hatte, das seiner Meisterschaft ganz anders liegt als „Monistische Sonntagspredigten" und „Große Männer" und „Schulelend". Welche Tragweite die Ergebnisse seines neuen Forschungsgebietes haben werden, zeigt schon die Farbenfibel. Sie bietet nur — daher ihr Name — in hinstellender Weise, ohne den Weg der wissenschaftlichen Gewinnung aufzuzeigen, die allgemeinsten Sätze und Gesetze der Farbenlehre, bringt aber an Tatsachen, Auffassungen und vor allem an Fassungen soviel Eigenes, daß sich bereits in diesem weitmaschigen Geflecht von neuen Lehren wesentliche Abweichungen von der gebräuchlichen Darstellung ergeben. Gleich Ostwalds „Schule der Chemie" ist auch diese seine „Farbenfibel" ein didaktisches Meisterstück, an klarer Schlichtheit und Durchsichtigkeit von seltener Schönheit. Wie sich, um einen einzelnen Zug zu nennen, Text und Bild im Fortschritt des Aufbaues ineinanderfügen, gewährt dem, der Sinn für die Kunst lehrhafter Darstellung hat, hohen Genuß. Wenn das kleine Bändchen auffallend teuer ist, so erscheint dies gerechtfertigt durch die Ausstattung mit Farbenbeigaben, die von einer wohl bisher unerreichten Güte sind. Teils wurden sie persönlich vom Verfasser, teils unter seiner unmittelbaren Aufsicht durch Handarbeit hergestellt. Dieses reichlich eingestreuten Anschauungsmaterials wegen, das viel Eigenartiges bringt, gibt die Farbenfibel ein überaus wertvolles Lehrmittel für den psychologischen Unterricht ab. Es mag hier nicht der Hinweis versäumt werden, daß Ostwald auch einen umfangreichen Farbenatlas, dessen Preis für das Stück sich auf 250 M. stellen wird, vorbereitet hat.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Prof. Dr. A. Sellmann, Das Seelenleben unserer Kriegsbeschädigten. Witten a. d. Ruhr 1916. Verlag „Eckhart". 45 S. 1 M.

Die Schrift ist ein freundlicher Beitrag zur Pädagogik der Kriegsbeschädigten. Sie gründet sich nicht bloß auf sachliche Feststellungen eines psychologisch ge-



schulten Blickes — der Verfasser ist durch zwei gute Schriften über das kindliche Seelenleben bekannt geworden —, sondern wurzelt auch, wie es der pädagogische Gegenstand verlangt, in einem warmherzigen Verstehen.

Die kurzen Darstellungen stehen unter dem Leitgedanken, daß in der Fürsorge für die Kriegsbeschädigten eine entscheidende Bedeutung der Seelenpflege zukomme. Es gilt, die Niedergeschlagenheit und Verzagtheit, den Mißmut und das Mißtrauen, der Verbitterung und Verzweiflung und wie die Seelennöte der Verwundeten sonst noch heißen, zu erkennen und ihre Überwindung zu betreiben — falls nötig, auch ohne Scheu vor scharfem Zugreifen. Gut beobachtet ist von Sellmann besonders das verschiedene Verhalten der Verwundeten zur Arbeit. Er kennzeichnet mit kurzen Strichen den Typus des Dumpfen-Stumpfen, des enttäuschten Arbeitswilligen, des Rentenhysterikers, des trotzigen Gesellen, und er gibt — offenbar auf Grund eigener Betätigung im Gebiete — Anleitungen zu einer seelischen Heilbehandlung.

Das Buch wendet sich an alle, die es mit Kriegsbeschädigten irgendwie zu tun haben: an Beamte und Ärzte, Geistliche und Lehrer, Berufsberater und Pfleger. Die schlichte und klare, freundliche und gefällige Art, in der es geschrieben ist, gestattet schließlich aber auch, es den Verwundeten selbst in die Hand zu geben. „Sie sollen“ — erhofft der Verfasser — „fühlen, daß jemand das Wort ergreift, der sie so ganz verstehen und ihren Gedanken und Wünschen gerecht werden möchte; es soll für sie ein Trost, eine Aufmunterung, eine Stärkung, ein Führer zu Fröhlichkeit und Glück sein.“

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Th. Valentiner, Die Phantasie im freien Aufsatze der Kinder und Jugendlichen. 13. Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie (Stern-Lipmann). Leipzig 1916. Ambr. Barth. 168 S. 5,60 M.

Die Arbeit stützt sich auf sorgfältig erschlossene Materialien Bremenser Herkunft, die z. T. schon in Breslau 1913 auf dem Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde vorgelegt wurden. Hier werden sie zum ersten Male eingehend veröffentlicht. Nach einer Einführung zum Thema und einigen Vorläufern zum Problem behandelt der Verfasser zunächst die Materialgewinnung. Er gab Kindern und Jugendlichen (Massenversuch im Rahmen der Schule) verschiedene freie Themen zur Wahl und Bearbeitung. Als Gemeinsames wurde eine Einleitung gegeben, von der aus die Fortführung des vom Schüler erwählten Themas erleichtert sein sollte. Die Fortsetzung sowohl wie die Verknüpfung mit der gegebenen Einleitung (dem auf die Erde schauenden Monde) konnten über die Phantasieleistung der Verfasser mannigfachen Aufschluß geben. Als Wahlthemen waren geboten: Schiffuntergang (im Sinne der s. Zt. aktuellen Titanic) — Roland der Riese am Rathaus zu Bremen — Trostgespräch am Krankenlager — Wandervogellager nahe Bremen — Schüler, der mit seinen Arbeiten nicht fertig wird. Auf der Oberstufe wurde dabei das sentimentale Krankenlagerthema bevorzugt, dagegen der mit den Arbeiten kämpfende Schüler auf der Unterstufe besonders geschätzt. An 18 Bremer Anstalten wurden die Versuche durchgeführt, mithin eine angemessene Auslese erzielt. Im dritten Kapitel beschäftigt sich der Verfasser damit, wie Mond und Roland als phantasiebelebte Wesen im Aufsatze auftreten. Bei Kindern ist die Vermenschlichung von Tieren, das Humoristizieren trivialer Objekte dabei auffällig. — Dem Belebungsaufsatze gilt der nächste Abschnitt. Drei Stufen findet der Verfasser: einfache primitive Erzählung des beseelten Dinges, ferner dasselbe zugleich mit Motivierung der Erzählung; endlich allgemeine Einleitung, Motivierung und Erzählung, also Logisierung der Darstellung (Entwicklungsstufen!). Im fünften Kapitel wird Belebung und Beseelung im Jugendlichenaufsatz gestreift: das Vermenschlichen tritt dort zurück; ausdrucksvoller werden Gefühle und eigentliche Phantasie-Gedanken. Die Sprache wird kraftvoller, charakteristischer, der Wirklichkeitssinn bei Erwachsenen erwacht, das Zuständliche sondert sich klarer vom Nebensächlichen, jenes steigt an, dieses wird betonter dargestellt. Bewußt künstlerische Formgebung ist der Vorzug der Reiferen. Allgemeine Bereicherung und Beseelung, auch gegenüber den Jugendlichen, wird deutlich. Eine Art von Mensch-



gestaltung bricht sich in der Charakteristik Bahn. — Vom „Verichlichen“ handelt das sechste Kapitel. Auch hier sieht man Entwicklungsfolgen: das direkte „Verichlichen“ der Darstellung bei den Kleinsten, das durch eine Einleitung begründete der Älteren. Im Jugendalter tritt die Ichform zurück. Beim Reiferen erschließt man ein Mehr an Kritik und am Emotionellen. — Das Naturbild ist im achten Teile genauer besprochen. Im allgemeinen wächst die Zahl der Einzelangaben mit dem Alter. Beim Kinde sieht man das Vorherrschen der Märchenphantasie, beim Frühjugendlichen wird der erwachende Natursinn deutlicher, die Naturbelebung; beim Reiferen ist höhere Kunstform, feinere Bearbeitung das Kennzeichnende. Das Wandervogelbild wird als Typus im neunten Kapitel erwähnt. Auch hier dieselbe Entwicklung. Beim Kinde ist durch Phantasie das Naturbild überall da reger, wo eigne Erfahrung hinzutritt; beim Jugendlichen beobachtet man Verfeinerung der Exposition, des Gesamtaufbaues; beim Reiferen wird die Sprache gewählter. Das Schiffsbild (Kapitel 10) ist wertvoll zur Erschließung der Phantasiearbeit bei fremden Erfahrungskreisen (obwohl er in Bremen nicht ganz fremd sein kann!) Für das Kind ist dergleichen wertlos. Farblose, trockene Berichte zeigen sich. Der Jugendliche macht es schon besser. Ein mehr epischer, ein subjektiver und ein mehr pathetischer Typus sind gelegentlich beobachtbar. Der Reifere kommt einem Schiffsuntergang in der Phantasie natürlich noch näher. — Elftens die Phantasie im Erlebnis- und Beobachtungsaufsatze. Wichtig ist hier das Eine: sie ist überall da, aber beim rein Persönlichen besonders beliebt; sie mangelt dagegen gerade bei Dingen des Alltags, also dem Objekte des schaffenden Künstlers. Im zwölften Kapitel teilt der Verfasser die Beobachtungen über die „Rührszene“ mit: beim Kinde fehlt dazu oft das eigne Erleben. Beim Jugendlichen steigt das Sentimentalische erheblicher an. Seine Arbeiten bringen Szeneneinschub und mehr Schilderung. Pädagogisch im ganzen genommen ist dagegen jene Sentimentalität bedenklich. Der anwendende Lehrer wird dergleichen Themen ausdrücklich im Unterricht zu meiden haben, weil sie nicht gewinnbringend ausfallen. Das 13. Kapitel gilt der „Lustigen Geschichte“. Die eigene Produktion im Humor ist schwach. Beim Kinde sind beabsichtigte und unbeabsichtigte Humorwirkungen zu trennen. Auch beim Jugendlichen und Reifen entwickelt sich der Sinn für Humor auffallend schlecht! Das Schlußkapitel widmet sich dem Ursprung der Phantasieprodukte. Beim Kinde herrscht Verwendung eines usuellen Typus sehr stark vor. Volkspoësie, das persönliche Leben, das Wissen und die Reden Erwachsener sind Hauptquellen kindlicher Phantasieleistung. Beim Jugendlichen wird, unter Anstieg der ausdruksvolleren Darstellung, der besseren und kritischeren Schilderung, die Lektüre, der Unterricht Hauptquelle der Phantasie. Dasselbe gilt für den Reiferen, dessen klarere Bilder, bewußt künstlerische Gestaltung und bessere Szenenausarbeitung augenfällig sind. —

Die Arbeit Vs. ist fleißig und besonders durch ihren pädagogischen Einschlag für Erzieher wertvoll. Gute Proben stützen die Darstellung, auch ist das Material ziemlich vielseitig durchackert worden und erschöpft. Nicht übersehen darf man freilich, daß die Trennung in Kinder-Jugendliche und Reife wohl mehr begrifflicher Natur ist, daß die eigentliche Phantasieleistung infolge der gegebenen Einleitungssätze (übrigens damit vielleicht gerade das springende Moment einer Phantasieproduktion: der Anfang!) leichter als nötig überbrückt wurde, daß ferner trotz aller Freiheit diese Phantasie eingeengt war und nicht immer Freiheit mit Neigung beim Produzierenden Hand in Hand ging (vgl. die köstliche Kritik der V.schen Themen durch eine der Arbeiten auf S. 73!). In allem aber eine anerkennenswerte Leistung. —

Mülheim (Ruhr). Fritz Giese.

Dr. Gertrud Bäumer und Lili Droescher, Von der Kindesseele. Beiträge zur Kinderpsychologie aus Dichtung und Biographie. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig o. J. Voigtländer. 467 S. Preis 6 M.

Diese schöne Sammlung von künstlerischen Seelendarstellungen, die auch dem Fachgelehrten noch eine gefällige und belehrende Unterhaltung gewähren kann, möchte eine Vorstufe und Ergänzung zur wissenschaftlichen Jugendkunde sein.

Sie will die Erzieher in Schule und Haus sich einleben lassen in eine „verstehende" Seelenkennerschaft. Vornehmlich hatten die beiden Herausgeberinnen auch im Sinne, mit ihrer Gabe den psychologischen Unterricht im Seminar zu befruchten. So bewegt sich darum die längere „Einführung" teilweise in unterrichtsmethodischen Erörterungen. Hierbei aber mischen sich unter verständige Gedanken auch höchst fragwürdige Meinungen und Anregungen. Sie haben letzthin ihre Wurzeln in dem ganz unverantwortlichen Satze: „Im Lehrerseminar jeder Gattung kann Psychologie nicht als Wissenschaft betrieben werden." Die Unüberlegtheit dieser Behauptung ist zu offenbar, als daß sie mitsamt der Folgerung, psychologische Erkenntnisse aus Bruchstücken dichterischer Erzeugnisse herzuleiten und die Seelenlehre im Seminar einseitig auf die pädagogische Nutzanwendung einzustellen, einer Widerlegung bedürfte. Lange genug war die Schulpsychologie von allen guten Geistern der Wissenschaft verlassen. Man „entwickelte" vor den künftigen Lehrern mit Vorliebe aus Bibelsprüchen und Schillerschen Romanzen sogenannte psychologische Gesetze und heftete den herauskatechisierten Sätzen voreilige Lehren über Unterrichten und Erziehen an. Nicht zuletzt ist es der auf Vertiefung ihrer Vorbildung drängenden Lehrerschaft zu danken, daß hier in Stoff und Verfahren gründlichst Wandel geschafft worden ist — wenn wohl auch noch nicht allerorts —, und daß nun heute ein wissenschaftlich begründeter Psychologieunterricht eine starke Wirkung auf das gesamte Bildungsleben des Seminars ausübt. Wir wollen wachen, daß uns nicht ästhetische Gemüter den Stil wieder verderben.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Prof. Dr. **Theodor Ziehen**, Geh. Medizinalrat in Wiesbaden, **Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, einschließlich des Schwachsinns und der psychologischen Konstitutionen.** 2 Bd. Berlin 1915 u. 1917. Reuther u. Reichard. 491 S. 18 M.

Die deutsche Literatur — und, wie wir belehrt werden, nicht minder auch die ausländische — ist nicht eben reich an Darstellungen, die das Gebiet der Psychopathologie des Kindes im vollen Umfange seiner Erscheinungen behandeln. Wenn darum ein namhafter Psychiater zu den nun schon älteren Werken von Emminghaus, Strohmayer und Hermann ein neues gesellt, das die Ergebnisse der jüngsten Forschungen mit den Befunden eigener Untersuchungen zu einem Gesamtbilde der gegenwärtigen Erkenntnis verarbeitet, so wird außer den medizinischen Fachkreisen auch die Jugendkunde, deren Ausbau sich so rege in der psychologischen, anthropologischen und soziologischen Richtung zu entwickeln beginnt, dies Unternehmen dankbar begrüßen.

Ausdrücklich bestimmt Ziehen sein Buch auch für die Lehrer. Zudem geht es in der Geschichte seiner Entstehung zurück auf Arbeiten, die der Verfasser vor Jahren in der von ihm und Schiller herausgegebenen „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie" veröffentlichte. Indessen hat die Umgestaltung ein durchaus selbständiges Buch ergeben, das nach Inhalt und Form so ausgeprägt die Eigenart medizinischer Fachliteratur trägt, daß höchstens die Schulmänner und Erzieher der Heilpädagogik, die sich das für ihre Tätigkeit unerläßliche ärztliche Wissen erworben haben, zu ihm greifen können. Trotzdem sich Ziehen offensichtlich und auch mit Erfolg bemüht, durchweg die Zusammenhänge der behandelten psychiatrischen Tatsachen mit dem erzieherischen Tun aufzudecken, ist seine Darstellung als Ganzes doch nicht das so dringend notwendige Buch über die Psychopathologie des Kindesalters, das die Lehrerschaft der höheren und niederen Schulen verlangt und braucht. Vielmehr erscheint es trotz der pädagogischen Einschläge in seiner Grundlegung auf eine rein medizinische Psychologie, in dem übermäßigen Gebrauche notwendiger und vermeidbarer gelehrter Terminologie und in der Ausdehnung seiner Quellenhinweise als ein ausgesprochenes Fachwerk für Ärzte, das darum auch von dorther seine sachliche Beurteilung zu erfahren hat.

Doch mag hier das Gerüst des Aufbaues wohl interessieren. Ziehen vertritt die Meinung, daß sich für die Psychologie des Kindesalters die allgemeine Ein-



teilung der Geisteskrankheiten empfehle. So wird nun für die Gliederung seines Buches in zwei Teile entscheidend, ob die Psychosen mit oder ohne Intelligenzdefekt auftreten — Intelligenz gefaßt, wie es von Ziehen als einem Vertreter der Assoziationspsychologie nicht anders zu erwarten ist — ganz allgemein als Bezeichnung für jegliche vorstellende Tätigkeit. Begründet wird diese Zweischeidung nicht bloß durch psychologische Tatsachen und praktische Zweckmäßigkeit, sondern auch durch anatomische Befunde, sofern die erste Gruppe organische, die andere funktionelle Störungen umfaßt. „Die Defektpsychosen sind nämlich ausnahmslos zugleich dadurch charakterisiert, daß sich bei der Sektion stets mikroskopisch, oft auch schon makroskopisch, krankhafte Veränderungen der Großhirnrinde nachweisen lassen . . . Demgegenüber hat man die Psychosen ohne Intelligenzdefekt als funktionelle Psychosen zu bezeichnen, weil hier auch mit Hilfe unserer feinsten Methoden keine makroskopischen und mikroskopischen Veränderungen in der Großhirnrinde nachzuweisen sind." Die Defektpsychosen wieder teilt Ziehen ein nach hergebrachter Weise in angeborene, die als Imbezillität zusammengeschlossen werden, und in erworbene, für die „Demenz" als Sammelbezeichnung geläufig ist. Die Psychosen ohne Intelligenzdefekt, über deren Gruppierung sich die Psychiater weniger einig sind, unterscheidet Ziehen in einfache (affektive und intellektuelle, mit Anschluß der psychopathischen Konstitutionen) und in zusammengesetzte, die einen periodischen Verlauf zeigen. Die so unter größere Abschnitte gebrachten Geisteskrankheiten werden dann nach den üblichen medizinischen Gesichtspunkten der Ätiologie, der Symptomatik u. s. f. behandelt, wobei die Beschreibung einzelner Fälle häufig, die Angabe reichlicher Literatur durchweg erfolgt.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Emil Zeisig, Seminaroberlehrer in Oschatz, Die Erforschung des Gedankenlebens unserer Schulneulinge. Osterwieck 1916. Zickfeld. 16 S. 0,60 M.

Die Untersuchung der Schulneulinge ist eine der am frühesten in Angriff genommenen Aufgaben der pädagogischen Psychologie. In jüngster Zeit hat sich ihr erneut ein regeres Interesse zugewendet. Dabei zeigte sich das Streben, unter dem Eindruck der Arbeitsschulbewegung und unter Beachtung der fortgeschrittenen Methodik der experimentellen Pädagogik die Verfahrungsweisen feiner auszubilden. Auch die wissenschaftlich anspruchslose Arbeit von Zeisig, die nicht so entschieden neue Wege geht, wie sie u. a. von F. Weigl und O. Scheibner gewiesen worden sind, bringt einige kleine methodische Verbesserungen. Beachtenswert erscheint vor allem die kindertümliche Fassung der Fragen. Auch einige Hinweise auf Äußerlichkeiten der Untersuchung verdienen Beachtung. Auf die Mitteilung von verarbeiteten Ergebnissen verzichtet Zeisig.

Stollberg. Paul Ficker.

Prof. Dr. Ing. M. Kloß, Der Allgemeinwert technischen Denkens. Rede, gehalten beim Antritt des Rektorats an der Kgl. technischen Hochschule zu Berlin. Berlin 1916. Deutscher Schriftenverlag. 15 S.

Als „technisches Denken" beschreibt Kloß in vulgärpsychologischer Weise eine geistige Betätigung, die gekennzeichnet ist durch „Schauen, Beobachten, Erkennen von wirkenden Kräften" und ihrer „Gesetzmäßigkeiten", durch „Erkenntnis des Wertes eines Teiles im Rahmen des Ganzen", eine Betätigung, in die eingeht „schöpferischer Wille, Gestaltungskraft, Schaffen von Werten". Die Wirksamkeit solchen geistigen Tuns ist gerichtet auf „Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit", auf „Erzielung höchster Wirkung mit geringstem Aufwand" und auf „Abwägen widerstreitender Interessen", wozu noch die Eigenschaft der Gründlichkeit, Planmäßigkeit und Einheitlichkeit treten. Solch technisches Denken nun — das ist der Kern des Vortrags — hat über sein Auftreten im Berufe des Ingenieurs hinaus ein weites Verbreitungsgebiet in der Praktik des Lebens. Indem Kloß dies aus den Beispielen der wirtschaftlichen Betätigung der Hausfrau, an Erscheinungen im Heerwesen und der Kriegskunst und an der Tätigkeit des



Verwaltungsbeamten und Staatsmannes nachweist, gibt er — mag auch seine psychologische Analyse den Seelenkundigen wissenschaftlich nicht befriedigen — immerhin doch einen interessanten Beitrag zur Psychologie des Alltags und der Berufsarbeit.

Daß in der Schule die „praktische Intelligenz" viel zu wenig gepflegt und bewertet wird, ist ein alter Mißstand, der durch die Verwirklichung der Arbeitsschulgedanken, so hoffen wir, je länger je mehr überwunden werden wird.

Stollberg. **Paul Ficker.**

F. E. **Otto Schultze**, Systematische und kritische Selbständigkeit als Ziel von Studium und Unterricht. („Pädagogium", herausgegeben von O. Messmer und E. Meumann. Bd. V.) Leipzig 1914. J. Klinkhardt. 253 S. 5,40 M.

Hochschule und Hochschulunterricht sind selbst Probleme; das ist der Kern dessen, was man Hochschulpädagogik nennt. Es ist doch nicht selbstverständlich, daß die wissenschaftliche Erziehung, die Ausbildung zum Forscher und Staatsbeamten so vor sich gehen muß, wie sie im heutigen Universitätsunterricht durchschnittlich vor sich geht. Daß wir an die überkommenen Formen der akademischen Unterweisung gewöhnt sind, erklärt zwar psychologisch, warum es vielen widerstrebt, in ihnen Probleme zu sehen, beseitigt diese aber nicht, löst sie nicht.

Die Methodik des akademischen Studiums zum Problem zu erheben, ist der Sinn und das Verdienst des vorliegenden Buches. Es geschieht mit unbefangenem sachlichen Ernst und einer Schlichtheit der Darstellung, die bis zur Verheimlichung der großen, hinter den Ergebnissen steckenden Arbeit geht. Dabei wird das Problem ganz gesehen, nicht wie bei den vielen Stegreifkritiken nur Einzelnes herausgegriffen. Grundlegend ist schon, daß die deskriptive Vorarbeit nicht unterschlagen wird; erst müssen wir genau wissen, wie das heutige akademische Studium beschaffen ist. Man glaube nicht, daß Bekanntschaft mit ihm (und sei es auch persönliche) Erkenntnis desselben ist; man hüte sich, das ungefähre Bild, das sich in der allgemeinen Vorstellung festgesetzt hat, für genügend zu halten, um daran Kritik und Verbesserungsvorschlag zu knüpfen. Ich halte gerade diese Darlegungen für geeignet, unbefangene Gegner der Hochschuldidaktik zum Glauben an ihre Notwendigkeit und ihr Recht zu bekehren.

In grundsätzlichem Aufbau werden dann das Ziel des akademischen Studiums („kritische und systematische Selbständigkeit") entwickelt und begründet, der durchschnittliche Bildungsstand des akademischen Anfängers untersucht, von dem aus jenes Ziel erreicht werden muß, die bestehende Organisation des Hochschulunterrichts, besonders das Vorlesungswesen kritisiert und die wesentlichen Aufgaben, die er sachlich, seinem Sinne nach, im Hinblick auf sein Ziel erfüllen muß, herausgestellt. Für den bedeutendsten Abschnitt in diesem Zusammenhang halte ich die Didaktik der akademischen Übungen. Eine Fülle von Arbeitsvorgängen wird dabei meines Wissens zum erstenmal genauer analysiert, denn H. Gaudigs Untersuchungen beziehen sich auf die Arbeitsvorgänge des elementaren und mittleren Unterrichts, während für die akademische Stufe sich noch niemand die Mühe genommen hat, so vollständig und gründlich zu fragen, was eigentlich psychologisch vorgeht, wenn der Student liest, (z. B. Klassiker der Literatur, die Philosophie, Fachaufsätze) das Gelesene zusammenfaßt, auf Grundgedanken zurückführt, oder wenn er (um auf ein anderes Gebiet der akademischen Arbeit zu exemplizieren) beschreibt, klassifiziert, wenn er eigene Resultate sprachlich formuliert, wenn er sich auf eine Lektion vorbereitet, wenn er ein Kollegheft nacharbeitet. Die psychologische Analyse der Arbeitsvorgänge mündet von selbst in die Kritik nach der Methode von Beispiel und Gegenbeispiel und in die Technik des „richtigen" Arbeitens. Es ist das Hauptverdienst von O. Schultzes Buch, diese (allerdings schon wiederholt bemerkten, gelegentlich auch einzeln gestreiften) Probleme im Zusammenhang herausgestellt und bearbeitet zu haben; die Arbeitspädagogik (im umfassenden Sinn dieses Wortes) und die Hochschuldidaktik werden in gleichem Maße von seiner Arbeit Nutzen ziehen.

An diese grundsätzlichen Überlegungen schließen sich im zweiten und dritten Teil ausführliche Schulbeispiele für die Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten (Lektüre wissenschaftlicher Werke, die Bildung von Arbeitshypothesen und den Fortschritt zu Erfahrungssatz und Gesetz, die experimentelle Arbeitsweise, die Vorbereitung und Durchführung einleitender Vorlesungen) und eine Darstellung der besonderen Verhältnisse und Erfahrungen im akademischen Unterricht unter anderen als den deutschen Voraussetzungen, nämlich denjenigen am Instituto nacional del profesorado secundario (Oberlehrerinstitut) in Buenos Aires. Ich gehe auf diese Teile hier nicht näher ein, nicht weil sie nicht wichtig und lehrreich wären — im Gegenteil, sie enthalten ja doch die Grundlage für die allgemeinen Anschauungen des Verfassers —, sondern weil ihre Diskussion ohne Ausführlichkeit wertlos ist. Aber ich möchte das Buch vor einem Mißverständnis bewahren, dem es um dieser Teile willen ausgesetzt sein kann. Ein sehr besonnener und wohlwollender Leser sagte mir nach der Durchsicht, daß wohl sehr interessante und lehrreiche Einzelbeispiele in dem Buche stünden, man könne gut sehen, wie der Verfasser selbst sich das wissenschaftliche Arbeiten denkt und durch welche didaktische Maßnahmen er sich selbst, seine Studenten in Argentinien und Deutschland nach und nach zu diesem wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen versteht —, aber das sei doch mehr oder minder persönliche Art eben dieses Autors, die Einzelbeispiele und ihre Behandlung seien zu singulär. Auch auf dem Gebiet des akademischen Unterrichts gelte die Regel, daß man es sehr verschieden machen könne, und daß der Erfolg nicht notwendig an die Schablone gebunden sei. Überdies sei gerade auf akademischer Stufe die Persönlichkeit des Lehrers alles!

Ich verstehe zunächst nicht recht, daß die Behandlung praktischer Beispiele in Sch.s Buch zu der Befürchtung Anlaß geben kann und konnte, es solle in ihnen ein Universalrezept für den akademischen Unterricht befürwortet oder aufgestellt werden. Aus dem Wortlaut und der Art der Einführung muß man vielmehr das Gegenteil schließen. Allerdings kommt in den Beispielen Individuelles zur Geltung, auch manches, dem man nicht zustimmen wird, das von anderen anders gemacht wird. Aber der Nachdruck liegt doch an der Aufzeigung von Arbeitsvorgängen, die typisch sind, wesentlich in jeder individuellen Variante akademischen Lehrens stecken, und die Tendenz geht nur dahin, zur Besinnung auf das lehrende und lernende Tun der akademischen Stufe anzuregen. Es ist ein wissenschaftlicher Gesichtspunkt: die Erkenntnis der unterrichtlichen Arbeitsvorgänge und Arbeitsformen, der die Darlegungen beherrscht, nicht ein reformerischer; soweit Kritik und Verbesserungsvorschlag zu Worte kommen, legitimieren sie sich auch nicht durch die Berufung auf die individuelle Praxis („ich habe es so gemacht, macht's nach!") sondern durch die Ergebnisse der Analyse der Struktur der Arbeitsverläufe selbst, („Interpretieren heißt das und das; also muß die akademische Methode, zum Lesen und Interpretieren anzuleiten, folgende Teilaufgaben erfüllen") deshalb ist jede Kritik des Buches unzulässig, sofern sie nur einfach den Anspruch ablehnt, daß die akademische Lehrtätigkeit durch ein Muster bevormundet werden soll, denn ein solcher Anspruch wird nirgends erhoben und kann auch nur durch künstliche Umdeutung hineingelesen werden. Berechtigt ist eine Kritik nur, sofern sie durch die Nachprüfung der gegebenen Analysen Fehler aufzeigt oder Übersehungen findet. Eine solche Kritik wird sich der Verfasser gewiß wünschen, denn sie wäre die Anerkennung, daß er echte und rechte Probleme gesehen und ins wissenschaftliche Bewußtsein gehoben hat, wäre die Mitarbeit an seinen Problemen.

Ich will nicht leugnen, daß der Verfasser mit manchen Einzelheiten seiner eigenen Absicht im Wege steht, so z. B. durch eine absichtliche Überschlichtheit in seiner Auffassung des Gebildeten, durch die Betonung auch der Äußerlichkeiten des Unterrichts, die absolute Schätzung dessen, was er Naturforscher nennt, aber ich bestreite, daß solche Schönheitsfehler ein Recht geben, der sachlichen Prüfung wohlüberlegter Gedankenzusammenhänge aus dem Weg zu gehen. Und dieser Grundgedanke (auf den ich diese Zeitschrift 1915, S. 149 schon kurz

hingewiesen habe) ist eben die Basierung der akademischen Didaktik auf die Psychologie des Denkens. Wie verläuft psychologisch der Prozeß der Bildung von Gedanken? Oder, wenn sich zeigt, daß Gedanken grundsätzlich nach verschiedenen Gesetzen aufgebaut werden, wie verlaufen die Wege der Bildung von Gedanken? Diese Frage ist von der logischen Frage völlig verschieden; sie setzt voraus, zu wissen, was ein Gedanke ist, sie läßt den Unterschied zwischen richtigen und falschen Gedanken, halbwahren und verworrenen auf sich beruhen, und studiert lediglich die Mechanik der Entstehung oder, wenn man diesen Ausdruck lieber hört, die Struktur der Produktion von Gedanken. Denn darauf kommt es doch beim wissenschaftlich Gebildeten an, daß er denken kann, selbständig eigene Gedanken bildet oder wenigstens selbständig Gedanken sich anzueignen oder abzulehnen vermag. In diesem Prozeß der selbständigen Gedankenbildung werden als Etappen unterschieden: das Problembewußtsein (es muß mir erstmals eine Frage aufgestossen sein, die ich durch Bildung eines Gedankens zu lösen mich genötigt sehe), dieses selbst wieder als Widerspruch, als Unsicherheit oder Zweifel verschieden variiert; vom Problembewußtsein schreitet der Prozeß der Gedankenbildung fort zur Problemstellung, zur Formulierung der Frage. Und es ist wieder sehr verschieden, wie man fragt und fragen muß bzw. nicht fragen darf, wenn man nicht schon beim ersten Schritt zur Bildung eines Gedankens auf Abwege geraten soll. Über die Problemstellung, eventuell die Stellung von Teilproblemen und Unterfragen führt der nächste Schritt der Gedankenbildung hinaus: die Bereitstellung der schon gesicherten Tatsachen, Beobachtungen und Gesetze, die für die Lösung des Problems in Betracht kommen können. sowie die Disposition bzw. Erfindung von Methoden bzw. von methodischen Hilfsmitteln. Aus diesem Schritt erwachsen Vermutungen, wie wohl die Lösung lauten könnte. Diese Vermutungen werden zu Arbeitshypothesen vertieft, d. h. zu Hilfsannahmen, über deren Richtigkeit oder Falschheit eben der weitere Gang des Prozesses der Gedankenbildung entscheidet. Zu der Kritik der Arbeitshypothese (die je nach dem wissenschaftlichen Sachgebiet durch Aufsuchung neuer Tatsachen, durch die Prüfung der Konsequenzen durch statistische Erhebung, wissenschaftlichen Versuch usw. geleistet wird) vollzieht sich der fünfte Schritt des Denkens. Die Zusammenfassung ihrer Ergebnisse bereitet schließlich die endgiltige Bildung des Gedankens vor. Die Formulierung (Darstellung) des Gedankens, die systematische Entwicklung der Beweise für ihn und die überzeugende Mitteilung an den anderen vollendet den Prozeß. Die akademische Didaktik hat die Aufgabe, sich bewußt diesem Prozeß anzupassen, mit den Modifikationen, die sich aus der Sachnatur des jeweiligen Stoffes ergeben, aber zugleich unter voller Rücksichtnahme auf die allgemeinen, formalen Strukturverhältnisse des erkennenden Geistes. Schultze's Analysen zeigen, wie das geschieht, bezw. geschehen kann oder soll. Darin besteht ihr Wert, sie sind ein Grundriß der allgemeinen akademischen Didaktik, die speziellen akademischen Didaktiken der verschiedenen Wissenschaften: der Philologie, Historie, Jurisprudenz, Philosophie, Psychologie, Theologie, Pädagogik, Medizin, Physik usw. werden an dieser grundlegenden Vorarbeit nicht vorbeigehen können.

München. Aloys Fischer.

Hugo Gaudig, Didaktische Ketzereien. 3. Auflage. Leipzig und Berlin 1915. B. G. Teubner. 132 S. Geheftet 2,40 M., geb. 3 M.

Als ich vor 6 Jahren die 2. Auflage von Gaudigs „Didaktischen Ketzereien“ und seine „Didaktischen Präludien“ in der Deutschen Literaturzeitung (1909, Nr. 39) anzeigte, stand ich selbst noch in der praktischen Schularbeit und konnte so die unmittelbare Wirkung dieses Buches tiefer erfahren, als es bei nur literarischer Würdigung der Fall ist. Denn darin liegt ja die besondere Kraft des Aphorismus, daß er durch einen flüchtigen Blick unendliche Perspektiven eröffnet, denen der Leser für sich nachgeht, und die für ihn unvermerkt aus Reflexionen zu Maximen werden. Der unsystematische Charakter des Buches macht seinen besonderen Reiz. Wie die Ethik Nietzsches weder ein philosophisches System ist, noch eine geschlossene Lebensform entwirft, sondern bald von diesem, bald von jenem Punkt eine neue Lebens-



bewegung einleitet, so haben auch diese pädagogischen Aphorismen ihren Wert darin, daß sie als aufreizende Worte in die Seele des Schulmeisters fallen, der so leicht in Gefahr ist, die Methode von heute auf morgen und so in alle Ewigkeit festzuhalten.

Freilich auch ein anderes habe ich damals erfahren: daß nämlich dieser Geist innerer produktiver Arbeit, wie ihn Gaudig für die Schule fordert, nicht plötzlich von einem Lehrer in einem Fach eingeführt werden kann, sondern daß er von unten auf das ganze Schulleben beherrschen muß, wenn die erforderliche Reife auf jeder Stufe vorhanden sein soll. Ein Volk, dem man eine Volksvertretung gibt, ist dadurch allein noch nicht für den Parlamentarismus reif geworden; es muß allmählich in die politische Selbständigkeit hineinwachsen. Eine Klasse, die man selbsttätig arbeiten läßt, bringt nichts Wertvolles zutage, wenn sie nicht vorher Schritt für Schritt dahin geführt worden ist, richtig zu suchen, zu sehen und zu fragen. Und was lernte sich in der Schule wie in der Wissenschaft überhaupt schwerer, als die Kunst der fruchtbaren Fragestellung? Die innere Frage des Schülers ist gewiß wertvoller als die äußere des Lehrers. Aber die sokratische Kunst des Lehrers wird es doch bleiben, die innere Geistesbewegung erst so weit frei zu machen, daß sie ihren Weg mehr und mehr allein findet. Inzwischen hat Kerschensteiner in seinem Buch über „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts" ebenfalls tief in diesen verborgenen Geistesprozeß hineingeleuchtet, und es ist zu hoffen, daß die Didaktik der Selbsttätigkeit uns in Zukunft unverloren bleibt, eine Hoffnung, die sich eben zunächst auf die Lehrer richtet; denn nur Menschen, in denen die Wissenschaft selbst dauernd im Zustande inneren Erzeugens und Weiterfragens bleibt, vermögen auch in der Jugend das gleiche Leben zu entzünden.

Aber es ist nicht meine Absicht, auf den bekannten Gehalt des Buches von Gaudig heute noch einmal einzugehen. Vielmehr richten sich die Blicke unvermeidlich auf die 40 Seiten Einleitung, die unter dem vielsagenden Titel „Anno Domini 1915" der dritten Auflage vorangeschickt sind. Es dürfte kaum möglich sein, das stolze Gegenwartsgefühl und die begeisterte Zukunftshoffnung der deutschen Schule wärmer und schöner auszusprechen, als es hier geschehen ist. Solche Bekenntnisse lassen sich denn auch nicht rezensieren oder im Auszug wiedergeben: man kann nur auf sie hinweisen und seine Betrachtungen an sie anknüpfen.

Die Ideale Gaudigs sind die alten geblieben, oder besser das Ideal: denn Persönlichkeit ist heute wie früher sein Losungswort für die Schule. Aber nicht die in sich selbst lebende, sich selbst genießende und genügende Persönlichkeit, die bloße reizvolle und interessante Individualität, sondern die mit Objektivitätsgehalt gesättigte Persönlichkeit. „In der Persönlichkeit ist die Individualität aufgehoben im Sinne Hegels: verneint, sofern der Individualität, die sich zur Persönlichkeit entwickeln will, das unbeschränkte Recht auf sich aberkannt wird; bewahrt, sofern ihre Wesensmerkmale, ihre Wesensart innerhalb ihres Ideales ein Recht haben; emporgehoben, sofern die Persönlichkeit eben das Ideal der Individualität ist." Das ist ein glänzendes Wort. Und es kommt in ihm der ganze Wille zum Ausdruck, das objektive Leben des Volkes in die werdende Seele hineinzubilden, oder besser: es sich von ihr innerlich aneignen zu lassen. Um so mehr muß es überraschen, daß der Schule der Rat gegeben wird. über sich selbst ungeschichtlich zu denken, und zwar von demselben Manne, der wenige Seiten später die beherrschende Stelle der Geschichte im Unterricht so warm betont, und der die Jugend jeden Tag in das vergangene Leben der deutschen Nation zurückführen möchte. Sollte allein die Vergangenheit der Schule so arm sein und der Gegenwart keine bildenden Kräfte überliefern können? Ruht nicht das Ideal, das wir eben verkünden hörten, bis in die wörtliche Formulierung hinein auf dem Erbe Wilhelm v. Humboldts? Ist nicht die ganze Didaktik, die Gaudig vertritt, nur eine Heraufführung Fichtescher Ideen aus der Sphäre der Universitätswissenschaften in die Schule und eine Fortführung dessen, was Pestalozzi, Diesterweg und Fröbel gewollt haben, in eine höhere Stufe? Ja auch der unverkennbar ästhetische Zug, der diesem Bildungsideal anhaftet, insofern es das Leben überall in seiner „Schönheit" aufleuchten lassen will, wurzelt ganz in den Bildungsideen unseres Klassizismus, und wenn Gaudig noch immer mißbilligende



Seitenblicke auf das Gymnasium und seine Bildungsstoffe wirft, so übersieht er wohl, daß diese Schulform an anderen und damals einzigen Stoffen dasselbe Ideal erstrebt hat, das er heute vor uns aufrichtet. Denn nach ihren Verbildungen und Entgleisungen wird niemand eine Geistesmacht der Vergangenheit beurteilen wollen.

Gaudig steht also in einer großen historischen Kontinuität drin, und wer sie kennt, sieht auch zugleich die besondere Stelle, an der er steht. Es ist die Weltanschauung des Liberalismus, das aristokratische Ideal der Humanität, verbunden mit jenem ästhetischen Harmonieglauben, der uns aus den Anfängen der bürgerlichen Persönlichkeitskultur vertraut ist. Freies Werden von innen heraus ist hier das Ziel: Die Jugend soll „die ganze Schönheit freitätiger Arbeit" erfahren, der Lebenskreis der Schule soll sich mit den Kräften außer ihr „zu einem großen und schönen Kräftespiel" zusammenschließen, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern soll „seine ganze Schönheit und Kraft entfalten" usw. Ein gewinnendes Ideal, hinter dem die universale Lebenssehnsucht eines Faust und Wilhelm Meister pulsiert. Es weckt Begeisterung, wie es in der Sprache der Begeisterung verkündet wird. Aber eben diese Sprache verdeckt auch leicht die harten Lebensprobleme, die ungelöst darin liegen oder doch nur durch eine ästhetische Zusammenschau miteinander ausgeglichen sind. Der Gegensatz von individualistischer und sozialer Pädagogik soll „aufgehoben" sein: in einem schönen Kräftespiel schließen sich „die Kräfte des Familienlebens, des Gemeindelebens, des nationalen Lebens, des kirchlich-religiösen Lebens" zusammen. Gewiß ein Ziel, aufs innigste zu wünschen. Aber wie kommen wir zu dieser Harmonie? Sind darum nicht länger als ein Jahrhundert die schwersten Kämpfe geführt worden — zwischen Persönlichkeit und Staat, Staat und Kirche, Gemeinde und Staat, Familie und individuellem Lebensrecht? Ist das alles nun plötzlich gefunden und gelöst? Oder täuscht uns nur der gesteigerte Augenblick, der all diese ethischen Probleme hinter dem einen, dem Leben der Nation, hat versinken lassen, über die Fülle härtester Konflikte hinweg, die zu durchkämpfen sind, ehe wir wirklich zu jener fernen schönen Harmonie gelangen?

„Das nationale Leben als wichtigster Unterrichtsgegenstand" — darin sind wir einig. Aber wir müssen um jeden Preis verhüten, daß die mannigfachen Seiten dieses Lebens nur in der Form ästhetischer Erregung anklingen und von jedem Daseinsgebiet nur so ein phantasiemäßiges Ergriffensein ausgehe. Ich glaube Gaudig richtig zu verstehen, wenn ich annehme, daß es ihm nicht auf die allseitige Empfänglichkeit ankommt, die alles mit dem Gefühl erfaßt und nirgends wurzelt. Die Zeit fordert zu viel Handeln, als daß dies Ideal aus ihr geboren werden könnte. Das „Mitleben" der Jugend kann heute nicht, wie einst in den Tagen der Romantik, nur in einem „universellen Sensorium" bestehen. Man täte Gaudig unrecht, wenn man ihn so verstände. Und doch muß man fragen: wie soll dies alles gleichartig nebeneinander bestehen: die neuen Zweige der Volkswirtschaftslehre, Staatskunde, Psychologie, mit den alten der Geschichte, deutschen Literatur, Religion, Mathematik, der fremden Sprachen, Naturwissenschaften und technischen Fächer? Ich rede nicht vom Wissen, sondern vom Mitleben. Kann ein Mensch, zumal der junge, dies alles wirklich mit gleicher Intensität umfassen, oder muß es nicht auf all diesen Gebieten bei flüchtiger Erregung und Anregung bleiben?

Kein Mensch und kein Zeitalter vermag zu gleicher Zeit diesen ganzen Kosmos zu beherrschen. Unsere Krieger draußen im Feld, die unter dem eisernen Gesetz des Staates leben, — für sie ist unvermeidlich in den Hintergrund gedrängt, was sonst noch Reichtum und Fülle der Persönlichkeit bedeuten kann: die Enge der Wirklichkeit fordert dies schmerzliche Opfer bis zur Hingabe des Lebens. Und wer sich der Realität der Wirtschaft ganz widmet, kann nicht im gleichen Maß Wissenschaft und Kunst real besitzen. Die ganze Breite des Daseins füllen wir niemals aus, sondern sein Strom wogt bald auf dieser, bald auf jener Seite tiefer und voller. Deshalb müssen wir uns erklären, wo wir den Schwerpunkt unserer Zeit und unserer Pflichten sehen.

Es ist nicht denkbar, im vollen Sinne für den Staat zu erziehen, während man zugleich die Innenkultur der Persönlichkeit als höchstes Ziel ansieht. Hier stoßen zwei Gesetze aufeinander, die nicht in einer Seele zugleich restlos herrschen können.

(Vgl. S. 90.) Entweder ist man Bürger Spartas oder Bürger Athens. Und es ist nicht denkbar, der reinen Wissenschaft zu dienen, wenn man wirtschaftliche Anwendungen für wichtiger hält. (Vgl. Gaudigs Äußerungen über die Mathematik S. 34 f.) Ebensowenig kann man das religiöse Bildungsideal zum herrschenden erheben, wenn man in der Wissenschaft das Letzte sieht. Gewiß gibt es zwischen all diesen Lebensrichtungen einen Zustand ästhetischer Harmonie und allseitigen Verstehens: das bekannte gleichschwebende Interesse Herbarts. Aber solchem Gebilde fehlt die entschiedene Kraft, die nur aus einer sicher zum Bewußtsein erhobenen Individualität stammt. Individualität haben doch nicht nur die Menschen, sondern auch die Zeiten. Und so wird wohl Anno Domini 1915 Eines Not sein für die deutsche Bildung, das als beherrschendes Ziel den anderen Lebensseiten Maß und Rang bestimmt. Dies zu bekennen ist der Sinn der Stunde.

Oder prinzipieller gesprochen: das alte Ideal des Menschentums, in dessen ästhetischer Idealität eine frühere Zeit zu leben vermochte, hat sich für uns in mannigfache Strahlen gebrochen. Unser Bildungsideal verlangt eine ausgesprochene Betonung. Sehr verschiedene Typen menschlichen Wesens hat die fortschreitende Differenzierung erzeugt. Der soziale Mensch ist ein anderer als der ästhetische; der wissenschaftliche ein anderer als der ökonomische; der politische ein anderer als der religiöse. In jeder Natur sind alle diese Seiten enthalten, aber mannigfach gemischt. Und ein bestimmtes plastisches Ideal gewinnen wir erst, wenn wir den beherrschenden Gesichtspunkt aussprechen, unter den sich diese Fülle der Bewegung fügen soll. Die feste Form des deutschen Menschen der Gegenwart aber gibt — darin glaube ich mit Gaudig einig zu sein — der Staatsgedanke. Spätere Zeiten mögen andere Bildungen erzeugen. Für unser Schicksal gilt: Extra rempublicam nulla salus. Im deutschen Staate suchen wir das köstliche Gefäß, in das wir alle anderen Schätze füllen. Deshalb wird für uns die Staatswirtschaft der Gesichtspunkt, von dem wir wirtschaftliches Leben sehen; soziale Gesinnung erzeugt für uns sozialpolitische Organisation; Wissenschaft und Kunst sind Gaben, die wir heute aus der Hand des Staates neu und gerettet zurückempfangen. Und selbst der tiefste religiöse Sinn des Lebens verflicht sich uns unvermeidlich mit den Schicksalen, die wir am Staat erfahren haben.

Dieser Staat ist uns somit kein Äußerliches mehr. Er ist für uns der Träger der Kultur. Er könnte es nicht sein, wenn er nicht schon heute jenen Reichtum der Lebensbewegung umfaßte, den wir mit dem Namen der Nation bezeichnen. Und die Persönlichkeit empfängt ihr Bestes wiederum von der Nation, die vom Staate umhüllt und getragen ist. Dies dreies immer tiefer zu vermählen: Persönlichkeit, Nation und Staat, — darin liegt wieder wie zu Hegels Zeit unsere Aufgabe. Aber wir müssen hinzusetzen: eine Aufgabe, die nicht in fertiger Lösung vor uns liegt, sondern durch tausend Einzelprobleme hindurch zu erarbeiten ist.

Und nun ein letztes: man brauchte Gaudigs Stellung nicht zu kennen, um zu wissen, daß alles, was er schreibt, aus der Arbeit an der höheren Mädchenbildung erwachsen ist. Die Aufgaben der Volksschule oder der höheren Knabenschule enthalten ja so manches Problem, von dem dieses Geleitwort von Anno Domini 1915 nicht redet. Eben deshalb sähen wir gern konkreter von ihm ausgesprochen dies große Neue, das sich jetzt vollzieht: die große und tiefe Eingemeindung der Frauenkraft in den Staat. Auch hier ist der einseitig ästhetische Gesichtspunkt gebrochen; die „Persönlichkeit" im alten Sinn ist nicht das Ganze mehr. Die Frau im Staat — wird er dazu noch sprechen?

Leipzig. **Eduard Spranger.**

Frau Dr. Emanuele L. M. Meyer, Vom Mädchen zur Frau. Stuttgart 1916. Strecker und Schröder. 156 S. 2 M.

Ein lebendig geschriebenes Erziehungsbuch, das in der Art der vornehmeren Aufklärungsschriften die Wege zu seelischer und leiblicher Gesundheit der Frau aufzeigen will. Behandelt werden u. a.: Die Erziehung des Kleinkindes; Jahre des Reifens; Berufsbildung; Ehe; Gattenwahl; Brautzeit; Mutterschaft. Tr.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

18. Jahrgang, Heft 3/4 März-April 1917

INHALT:

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 12 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstr. 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen u. dgl. an die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer, Leipzig, Kreuzstraße 14.

Psychologie und Militär.

Von Franz Janssen.

Die Zeit vor dem Kriege begnügte sich, nur einen Teil der jährlich Militärpflichtig-Werdenden zum Dienste mit der Waffe einzuberufen. Die Gegenwart gibt bereits Anweisungen über die militärische Ausbildung der Jugend, soweit sie noch nicht wehrpflichtig ist. Die Zukunft wird auch die Leute, die bisher als mindertauglich dem ungedienten Landsturme überwiesen wurden, kaum ohne jede militärische Ausbildung lassen.

So wird der Militärdienst zu einem Erziehungsfaktor, der in seiner Ausdehnung auf die gesamte männliche Bevölkerung wie in seiner Bedeutung für den einzelnen und den Bestand des ganzen Volkes nur der allgemeinen Volksschule gleichzusetzen ist und als deren Fortsetzung angesehen werden kann.

Während die experimentelle Psychologie jene vor der Militärdienstzeit liegenden Entwicklungsperioden — die frühe Kindheit, die Schuljahre und den Jugendlichen — seit Jahrzehnten mit steigendem Erfolge bearbeitet, hat sie den Lebensabschnitt des Soldaten wie das Gebiet des Militärischen fast vollständig gemieden. Aus der älteren Literatur ist m. W. Major A. Meyer der einzige, der, meist in Form der Anregung, versuchte, die wissenschaftliche Psychologie auf militärische Fragen anzuwenden. In mehreren Aufsätzen behandelt er theoretisch und z. T. experimentell sein Sondergebiet: Die Psychologie der Schießausbildung, erweitert aber auch seine psychologischen Betrachtungen auf andere militärische Angelegenheiten.[1]) Seitdem sind Militär und Psychologie nur in einigen Aussage- und Arbeitsversuchen an Soldaten in Verbindung getreten. Neuerdings darf Curt Piorkowski beanspruchen, zum ersten Mal exakt psychologische Versuche in das Heerwesen eingeführt und die Militärbehörden zur Gründung von Prüfungsanstalten veranlaßt zu haben[2]). In diesen wenigen Versuchen erschöpft sich die Tätigkeit der experimentellen Arbeit, soweit sie das Militär betrifft.

Aus der Not der Gegenwart geboren, beginnt jetzt eine Reihe von Aufsätzen in dieser Zeitschrift, vorwiegend militär-pädagogisches Gebiet unter dem Titel: „Beiträge zur Kriegsverletzten-Pädagogik" zu bearbeiten.

---

[1]) „Psychologisches zur Schießausbildung" in der Festschrift: „Beiträge zur Gesch. der Handfeuerw.", S. 227, Dresden 1905, Verl. W. Baensch. — „Experim. Anal. psych. Vorg. beim Schießen m. d. Handfeuerw." Archiv f. d. ges. Psych. XX. Bd., 4. Heft, 1911. — Vorschläge im Anschl. an meinen Aufsatz: „Experim. Anal. . ." Ebendort XXII. Bd., 1. H. — „Anschauung und Selbsttät. beim Schießenl." Neue Mil.-Bl., 54. Jahrg., 1912, Heft 3 und 4. — „Die Bedeut. der mod. Psych. für das Militärw." Ebendort 53. Jahrg., 1911, Heft 6, 9, 10. — „Psychol. und mil. Ausbildung". Diese Zeitschr. XIII. Jahrg. 1912. H. 2.

[2]) Noch nicht veröffentlicht.

J. W. Ruttmann erörtert dort „Psychologische und pädagogische Fragen der Invalidenfürsorge"[1]). W. Stern regt einen größeren pädagogischen Interessenkreis an, zu dem Thema: „Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Kriegsverletzten-Pädagogik" Beiträge einzusenden.[2]). Anton Sikkinger: „Der Differenzierungsgedanke in seiner Anwendung auf die Genesendenkompagnie"[3]) bringt als erster die Anwendung der differentiellen Psychologie auf militärische Fragen, da sie die dem Mannheimer Schulsysteme und der Organisation der von ihm geführten Genesendenkompagnie zugrunde liegenden gemeinsamen Gesichtspunkte zusammenstellt. Was die neuere Literatur — besonders seit Ausbruch des Krieges — bietet, umfaßt vielfach zugleich das Seelenleben der Soldaten wie der Daheimgebliebenen, behandelt meist psychische Zustände und Probleme, die sich exakter und experimenteller Bearbeitung entziehen, ist in der Methode meist beschreibend und beobachtend, in der Form mehr unterhaltend als wissenschaftlich. Eine sachliche Gruppierung ist kaum möglich. So macht die „jugendpsychologische Studie" von R. Zentgraf: „Der Soldat, ein Versuch zur Militärpsychologie"[4]) nicht den Anspruch, von einem Fachmanne geschrieben zu sein, behandelt nur den Friedenssoldaten, enthält aber manche treffende Beobachtung eines, „der mit Leib und Seele Soldat war". Das „erste halbwegs systematische Buch, das einen Aufriß des seelischen Erlebens des Frontsoldaten gibt", ist Erich Everth: „Von der Seele des Soldaten im Felde."[5]). Ebenso wendet sich Max Dessoir: „Kriegspsychologische Betrachtungen" vorläufig an ein größeres Publikum. Nur R. Sommer: „Krieg und Seelenleben"[6]) streift noch den engeren Bereich der Militärpsychologie, gibt einen umfassenden Aufbau des gesamten Gebietes psychischer Tatsachen und Veränderungen, wie sie der Krieg schuf, und steigt systematisch zu völkerpsychologischen Betrachtungen auf.

Aber es fehlt die Anregung, das gesamte Gebiet des Militärischen in den Kreis wissenschaftlicher Betrachtung einzureihen, dies Gebiet nach experimentellen Problemen zu durchmustern, Möglichkeit, Notwendigkeit und Arbeitsumfang psychologischer und pädagogischer Untersuchungen festzustellen und in wissenschaftlichen und militärischen Kreisen zur Mitarbeit zu werben.

Diesem Zwecke sollen die vorliegenden Zeilen dienen.

---

[1]) Zeitschr. für päd. Psych. u. experim. Päd. XVI, Seite 459.

[2]) A. a. O. XVII, Seite 208. Seine Arbeit ist besonders wertvoll durch ihren systematischen Aufbau und die Angabe einiger Literatur über medizinisch-pädagogische Grenzgebiete, die Fürsorge für Einarmige, Gehirnkrüppel, Kopfschußverletzte, Kriegsblinde usw. betr. Dazu a. a. O. XVII, Seite 214: Ludwig Cohn: „Die Kriegsblinden und ihre päd.-psych. Behandlung".

[3]) A. a. O. XVII, S. 353, im Anschluß an eine interessante päd.-psych. Verfügung des stellv. Gen.-Kom. des XIV. A.-K.

[4]) „Die Entwicklungsjahre." Psychologische Studien über die Jugend zwischen 14—25. Herausgeg. von Johs. Eger u. L. Heitmann. Verl. Paul Eger, Leipzig 1914.

[5]) Tat-Flugschriften 10. Verl. E. Diederichs, Jena 1915.

[6]) Verlag Otto Nemnich, Leipzig 1916.



I.

Das seit Jahrhunderten organisch gewachsene System des Militärischen unterscheidet zwei Gruppen der Dienstgrade: Untergebene und Vorgesetzte. Die eine Gruppe vereinigt alle die, deren Verhalten als vorwiegend passiv anzusehen ist, die zu gehorchen haben. Die andere Gruppe umfaßt die vorwiegend als aktiv Anzusprechenden, die befehlen sollen. Damit ist militärischerseits die hauptsächliche Inanspruchnahme eines Gebietes des Innenlebens, des Willens, umrissen und sind dessen zwei Hauptrichtungen nach den Seiten der Aktion und Reaktion angegeben. Psychologisch gesprochen geben die Befehlenden den Anstoß — den „Reiz" — zu Reaktionen, die Gehorchenden, als die Reagenten, haben die Reaktionen auszuführen.

Die Erfahrungen der ersten Lektionen beim Exerzieren beweisen zur Genüge, wie sich gewisse Typen augenblicklich durch vorzeitiges, nachkommendes oder falsches Reagieren unliebsam bemerkbar machen, sich Verwarnungen zuziehen, in dem Bemühen, ihre Fehler auszugleichen, ihre Leistungen noch mehr überhasten oder hemmen, immer Schlechteres leisten, immer mehr verwarnt werden müssen, die Verschärfung und Verlängerung der Übungsarbeit für die ganze Abteilung hervorrufen, ihren guten Willen mißverstanden sehen, die Lust am Dienst verlieren und sich und den Vorgesetzten zum Ärgernis werden.

Schon hier ist die Psychologie in der Lage, ihre helfende Hand zu bieten. Sie hat durch experimentelle Methoden[1]) gefunden, daß es nicht allen Menschen möglich ist, gleichartig zu reagieren. Die einen wenden, sobald ein Reiz — der Befehl — gegeben wird, ihre ganze Aufmerksamkeit auf den Muskel, gewinnen gewissermaßen das Ziel zu schnell und reagieren vorzeitig oder bei hochgradiger Ausschaltung jeder Überlegung falsch; die anderen verharren bei der Aufnahme des Reizes zu lange, lösen daher die Muskelzuckung zu spät aus; die dritten endlich halten zwischen diesen Extremen die Mitte. So unterscheiden einige Psychologen drei Arten von Reaktionstypen: den muskulären, den sensoriellen, den gemischten oder natürlichen Typ. Wenn es nun dem Psychologen erlaubt würde, durch geeignete Untersuchungen für jeden Rekruten den Reaktionstyp festzustellen, könnte er einerseits den Vorgesetzten durch die Bezeichnung der extremen Typen und den Vorschlag, diese gesondert zu behandeln, Arbeit und Verdruß ersparen, andererseits jene extremen Veranlagungen durch die Erkenntnis schützen, daß ihr Versagen nicht auf Rechnung ihres bösen Willens, sondern ihres Unvermögens zu setzen ist. Da es aber nach Wundts Untersuchungen möglich ist, durch Übung alle Menschen — bis zu einem gewissen Grade — je nach Bedarf zu sensorieller oder muskulärer Reaktionsweise zu erziehen, könnte der Militärpsychologe auch den Weg angeben, durch welche Mittel ohne Kraftvergeudung die militärisch geforderte Normalreaktion zu erreichen ist. Die Mitwirkung des Psychologen an militärischen Fragen könnte sich also nach zwei Richtungen ausbreiten: er untersucht die Mannschaften und gliedert sie in Typen; er

[1]) Vgl. Wundt, Physiologische Psychologie, 6. Aufl., Band III.

7*

lehrt die Vorgesetzten, jene Typen zu berücksichtigen, sie gesondert zu behandeln und den kürzesten Weg einzuschlagen, sie zum Normaltypus umzuformen.

Durch das angeführte Beispiel gewinnen wir aber zugleich die zwei Seiten unseres Problems: der Psychologie muß es möglich werden, die Mannschaften und die militärischen Einrichtungen unter ihren Gesichtspunkten zu untersuchen und die Vorgesetzten mit psychologischen und pädagogischen Einsichten vertraut zu machen.

Von welcher Bedeutung die Kenntnis dieser Typen ist, wird nicht nur während der Ausbildungszeit in Erscheinung treten, sondern im Ernstfalle des Krieges erhöhte Bedeutung gewinnen, da die ungenügende Leistung eines Mannes dadurch hervorgerufen werden kann, daß er der gestellten Aufgabe seiner Veranlagung nach psychisch nicht gewachsen war.

Ebenso wichtig ist es für die militärischen Anforderungen, über die mit der Reaktion eng verbundene Aufmerksamkeitsfähigkeit des Soldaten genaue und möglichst in Zahlen festgelegte Aufschlüsse zu erhalten. Es könnte durch den Militärpsychologen festgestellt werden, ob der Mann der positiven Seite als schneller und sicherer, mindestens aber als langsamer und sicherer Reagent zuzurechnen ist, oder mit negativem Vorzeichen als schneller und dabei unsicherer oder gar als langsamer und unsicherer Reagent geführt werden muß. Ebensowenig ist es gleichgültig — z. B. bei den Anforderungen des Wachtdienstes —, ob jemand fähig ist, 1. seine Aufmerksamkeit dauernd ziemlich gleichmäßig auf einen Gegenstand gerichtet zu halten, oder ob 2. die gleichbleibende Spannung distributiv gerichtet sein kann. Andere wiederum vermögen, 3. ihre Aufmerksamkeit nur kurze Zeit scharf zu konzentrieren, und weitere besitzen 4. die Fähigkeit, sich in ganz kurzen Zwischenräumen auf die verschiedensten Dinge einzustellen (Aufsehertypus)[1]. Die 5. Gruppe würde jene vereinigen, die bei allen diesen Feststellungen versagen. Es wird also nicht mehr unberechtigt erscheinen, auch die Aufmerksamkeitsfähigkeit der Mannschaften durch den Militärpsychologen von vornherein feststellen zu lassen, um genaue Kenntnis zu gewinnen, für welche Aufgaben sich der einzelne als besonders geeignet erweist, von welchen Leistungen er auszuschließen ist und wie auch hier zu einem Normaltypus erzogen werden kann.

So wenig man die Leistungen der Infanterie etwa gegen die der Artillerie auswertet, so wenig soll in diesen Untersuchungen zunächst ein Urteil abgegeben werden, ob jemand als ein besserer oder schlechterer Soldat anzusehen ist. Es handelt sich nur um die Feststellung der persönlichen Eigenart, der Individualität, deren Art und Umfang bestimmt und aus Gründen der Zeit- und Kraftersparnis aufs beste ausgenützt werden soll. Bisher vertrat die militärische Praxis in weitem Umfange den Standpunkt, daß von jedem jedes zu verlangen sei, und glaubte, durch gleichartig mechanisierende Übung das Fehlende erreichen zu können.

[1]) Vgl. Piorskowski, Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung. Leipzig 1915. Verlag Barth.

Piorkowski urteilt[1]): „Nun haben aber fast alle Arbeiten, die über diese Frage der Um- und Abänderung von Dispositionen gemacht worden sind, ziemlich übereinstimmend ergeben, daß trotz aller Übung, besonders bei den psycho-physischen Funktionen, die ursprüngliche Anlage durch alle Übungserscheinungen immer wieder unablenkbar hervortritt, so daß das alte Sprichwort: „Niemand kann aus seiner Haut!", wenigstens auf psycho-physischem Gebiete eine wissenschaftliche Bestätigung erfahren hat. Ein gewisser Rhythmus und ein gewisses Tempo[2]) scheint jedem Individuum angeboren zu sein und durch keine Übung jemals verdrängt, ja kaum eine Zeitlang überdeckt werden zu können. Ganz sicher erreicht aber das Individuum seine Höchstleistung nur in den ihm von Natur gegebenen Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen."

Auch wenn wir nun von diesen isoliert betrachteten einfachen psychischen Fähigkeiten zu zusammengesetzteren Erscheinungen, wie sie das Heerwesen im Kraftfahrer, Telegraphisten, Kanonier, Luftschiffer usw. fordert, übergehen, handelt es sich um die Auffindung des geeigneten Mannes zur Erreichung des Optimums der Leistungsfähigkeit. Neben einer besonderen Intelligenzhöhe sind auch hier Aufmerksamkeits- und Reaktionsfähigkeit die Grundlagen; aber wie es möglich ist, diese Fähigkeiten in der Form aufzufinden, wie sie für die betreffende Gesamtleistung charakteristisch sind, zeigen uns die Arbeiten amerikanischer Psychologen zum Zwecke der Berufsberatung. Der Austauschprofessor Münsterberg hat diese Methoden zuerst mitgeteilt[3]). Wenn auch Piorkowski[4]) Münsterbergs Versuche über Straßenbahnführer ablehnt, da seine (M.s) psychische Analyse „den Tatsachen nur halb gerecht wird" und „das Moment des unvorbereiteten Auftritts irgendeines Zufalls keineswegs berührt", sind diese Berufsbefähigungsuntersuchungen M.s doch bezüglich der Methoden bahnbrechend gewesen, der Ergänzung und Berichtigung fähig und von Piorkowski durch neue Prüfungsmöglichkeiten ausgewertet worden, die sich an Militär-Kraftfahrern bewährt haben. Während wir hier bereits eine Übertragung in die Praxis des Militärdienstes verzeichnen können, harren M.s Untersuchungen an Telephonistinnen noch des Befähigungsnachweises ihrer militärischen Geeignetheit. Aber die Parallelen sind hier vorhanden, wie ebenso seine „Untersuchungen im Interesse des Schiffsdienstes"[5]) auf Marineverhältnisse übertragbar erscheinen. Und in bezug auf die psychische Befähigungsprüfung der Flugzeugführer wird es gegenwärtig von anderer Seite unternommen, Prüfungsmethoden festzustellen und die Heeresleitung für die experimentelle Behandlung auch dieser Frage zu interessieren.

Wie uns Amerika auf dem Gebiete der angewandten Psychologie schon darin voraus ist, in die Berufsberatung, „Vocational Guidance", wissen-

[1]) Piorkowski a. a. O., Seite 31, mit Literaturangaben.

[2]) Vgl. Stern, Differentielle Psychologie.

[3]) Münsterberg, Psychologie u. Wirtschaftsleben, 2. Aufl. Leipzig 1913, Verlag Barth.

[4]) A. a. O. Seite 20.

[5]) A. a. O. Seite 55.



schaftlich geschulte Psychologen eingeführt zu haben, verspricht es auch in der wissenschaftlichen Organisation der Arbeit, „Scientific Management", durch Psychologen und in der Ausnützung des Taylor-Systems Vorteile zu erringen.

Frederik W. Taylor[1]) gelang es z. B. durch Studien an Kohlenschauflern „über die zweckmäßigste Schnelligkeit und die geeignetste Schaufelbewegung, die Verteilung der Pausen und ähnliches ein Gesamtresultat zu gewinnen, daß nach dem alten Plan durchschnittlich 500 Arbeiter dieselbe Arbeit leisteten, die nach der Einführung der Schaufelverbesserung von 140 Arbeitern geleistet wurde". Die Notwendigkeit des Schützengrabenkrieges in der Gegenwart läßt sofort die militärische Parallele aufsteigen und regt an, mit demselben Werkzeug Experimente anzustellen und zu prüfen, ob sich ähnliche menschen- und kraftökonomische Erfolge im Heerwesen gewinnen ließen. Taylors übrige Untersuchungen zeigen neue Möglichkeiten, seine industriell gerichtete Betrachtungsweise auf das Militärische zu übertragen, und die besonderen militärischen Anforderungen der Gegenwart werden den Problemkreis erweitern und neues Material für psychotechnische Untersuchungen bieten. Das Grundproblem des Taylorsystems, wie es Piorkowski definiert[2]): „die Rationalisierung des Arbeitsvorganges durch möglichst genaue Ausnützung und Einstellung aller Bewegungen" ist von seiten des Militärs schon längst erstrebt worden, nur auf praktischem, nicht auf wissenschaftlichem Wege. Auch das Ziel dieses Systems, wie es Münsterberg angibt[3]): „eine Organisation der wirtschaftlichen Arbeit, durch welche die Vergeudung von Kraft vermieden und eine höchste Steigerung der Leistungsfähigkeit des Betriebes erreicht wird", könnte in jeder Schrift über das deutsche Heerwesen zu finden sein, wenn das Wort „wirtschaftlich" durch „militärisch" ersetzt würde, aber auch wieder im praktischen, nicht im wissenschaftlichen Sinne. Deshalb gipfeln unsere Ausführungen noch einmal in dem Wunsche, das Amt eines Militärpsychologen eingeführt zu sehen, um die Leistungsfähigkeit des deutschen Heeres auf jene Stufe zu erheben, wie sie durch die Mitarbeit der Wissenschaft erreicht werden könnte.

Aber noch immer erschöpften wir nicht den ganzen Bereich der Tätigkeit des Militärpsychologen. Nicht nur bei der Untersuchung militärischer Einrichtungen und der eingezogenen Mannschaften sahen wir ihn tätig, seine Arbeit läßt sich im Nebeneinanderwirken mit dem Arzte bereits bei der Aushebung der Rekruten beginnen.

Die kommende Zeit, in der die Forderungen nach wissenschaftlicher Berufsberatung bereits im Jugendalter erhoben werden, „sodaß das Amt eines städtischen Schulpsychologen bald unabweisbar werden dürfte"[4]), wird sich bei dem Aushebungsgeschäfte zum Militärdienst nicht

[1]) Vgl. Münsterberg, a. a. O. S. 100 und Taylor, The Principles of Scientific Management, New York 1911.

[2]) A. a. O. Seite 16.

[3]) A. a. O. Seite 39.

[4]) Vgl. W. Sterns grundlegende Arbeit: „Die Jugendkunde als Kulturforderung." Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. Ztschr. f. p. Ps. und exp.



mehr begnügen können, durch flüchtige Blicke von seiten des Arztes neben dem Körper- und Gesundheitszustand die allgemeinen Fähigkeiten der höheren Sinne festzustellen, sondern muß fordern, den allgemeinen Intelligenzzustand wie den psychischen Typus des Auszuhebenden durch den Psychologen systematisch und planmäßig finden zu lassen. Der gegenwärtigen Forschung ist nicht nur die Feststellung selbst möglich, sondern sie vermag auch ihre Ergebnisse so auszudrücken, daß der Auszuhebende in kurzer Formel einem System einzugliedern ist, das über seine psychische Individualität ebenso Auskunft gibt, wie die ärztlichen Abkürzungen über den physischen Befund. Der eigentliche Gewinn dieser Zahlen ist aber erst dann einzuernten, wenn eine andere Untersuchung vorausgegangen ist. Es müßte festgestellt werden — für die einzelnen Truppengattungen sowohl wie besonders für die Spezialformationen —, welche Formen des Geistes für sie in Frage kommen und am besten geeignet erscheinen, Höchstleistungen zu gewinnen. Piorkowski gibt bereits tabellarisch die Grundlagen zu einem solchen System[1]) an, nach dem z. B. die Formel: Gr. V: I. 5 + Sp. 1 2 3 .... zu lesen wäre: die Gruppe fünf verlangt eine Intelligenzstufe, die mit der Zahl fünf zu bezeichnen ist und außerdem Spezialbegabungen, die in der betreffenden Anzahl und Art beziffert sind. Wenn nun beide Systeme vorliegen: eine Tabelle über die psychischen Analysen der Auszuhebenden, eine andere über die psychischen Anforderungen der Truppengattung, so vollzieht sich die Einweisung des Rekruten in die Truppe nicht nur automatisch schnell, sondern verspricht mit hoher Zuverlässigkeit in Verbindung mit dem Urteil des Arztes den rechten Mann an den rechten Platz zu stellen. Selbst für die nicht zum Dienst mit der Waffe Eingezogenen wären diese Formeln festzustellen und in Zeitabschnitten von 2 oder 3, später vielleicht 5 Jahren nachzuprüfen. Wenn außerdem in den Militärpässen eine Rubrik zur Aufnahme dieser Formeln vorgesehen würde, könnte der Mann jederzeit in die seiner Individualität entsprechende Truppenart eingereiht und die Schlagfertigkeit des deutschen Heeres wesentlich erhöht werden.

Die Vorarbeit des Schulpyschologen — durch psychographische Bogen nach Sterns Forderung u. a. — wie die Anwendung der Stichprobenversuche („Tests") lassen erwarten, daß diese Untersuchungen nicht zu zeitraubend werden. Aber der Lohn der Mühe wird dadurch erreicht, daß die besonders Befähigten herausgefunden und zu potenzierter Leistung zusammengeführt werden. Auch für die bisher an falscher Stelle Verwendeten und als mittelmäßig und schwach Bezeichneten wird in einem so vielseitigen Organismus wie dem Militär ein Wirkungskreis gefunden werden, der ihre Fähigkeiten voll ausfüllt. Aber es wird vermieden werden, daß einer, der im Telegraphenwesen Besonderes leisten könnte, Pferde striegelt, der als Kanonier hervorragend sein würde, im Büro verstaubt, oder daß jemand mit ungeeigneten psychischen Fähigkeiten zum Vorgesetzten befördert wird.

Päd. XVII. Jahrg. (separat bei Quelle & Meyer in Leipzig 1916) und seine Arbeit im: „Aufstieg der Begabten", B. G. Teubner, Leipzig 1916.

[1]) A. a. O. Seite 7.

Auch zur Bearbeitung spezieller Fälle, wie die der Simulanten, der geistig schwach Befähigten oder Defekten, wird der Aushebungstermin die geeignete Zeit für psychologische Mitarbeit sein; aber gerade diese Fälle werden es erforderlich machen, daß der Psychologe jederzeit wie der Arzt zu erreichen ist, und dort eingreift, wo die Kunst der Vorgesetzten versagt. Der Kreis der Möglichkeiten psychologischer Mithilfe verspricht nicht minder umfangreich zu werden wie der des Arztes, so daß, wenn erst die Tätigkeitsgebiete des Arztes und des Psychologen gegenseitig abgegrenzt worden sind, neben der Revierstube — oder wenigstens im Hauptlazarett — ein Raum für psychologische Experimente zur Verfügung gestellt und das Amt des konsultierenden Militärpsychologen als nicht minder etatsmäßig angesehen werden möchte wie jetzt das des konsultierenden Arztes.

II.

Die Erziehungswissenschaft hat Jahrhunderte gebraucht, um die Erkenntnis durchzusetzen, daß sich nicht jeder ermesse, Lehrer zu sein, und daß der Lehrerstand einer besonderen Ausbildung bedürfe. Ohne pädagogisch-psychologisches Studium ist es nicht mehr möglich, ein öffentliches Lehramt zu bekleiden. Es dürfte nicht unangemessen sein, für diejenigen, denen wir die Ausbildung und Erziehung unserer Jungmänner und Männer ein bis drei Jahre überlassen, gleichfalls eine angemessene psychologisch-pädagogische Vorbereitung zu verlangen: für die Unteroffiziere und Offiziere.

Beide, der Unteroffiziersschüler wie der Kadett oder Fahnenjunker, ergreifen die militärische Laufbahn als Lebensberuf. Beide Berufsarten sind deshalb in jenes System der Berufsgliederung einzureihen, um dessen Ausbildung sich unter anderen Piorkowski verdient gemacht hat, und die zwei Hauptforderungen seiner Arbeit sind auch auf die militärischen Berufe auszudehnen: „die von den verschiedenen Berufen in Anspruch genommenen psycho-physischen Funktionen immer genauer und für immer zahlreichere Berufe zu untersuchen und festzustellen, und andererseits die psychologische Analyse der vor der Berufswahl Stehenden immer weiter auszubauen, um dem Ideal: „Der rechte Mann am rechten Platze" ständig näher zu kommen[1])". So ergibt sich von selbst, daß die Neigung zu diesen Berufen durch die Analyse der Geeignetheit erhärtet werden muß, wobei denen, die versagen, an der kritischen Stelle der Berufswahl zu raten ist, sich vor späteren Enttäuschungen zu bewahren und die Nationalkraft nicht unnötig zu schädigen.

Nun sind wir ja bereits so weit, für beide Klassen der Vorgesetzten Berufsschulen zu haben: Unteroffiziersvorschule einerseits, Kadettenschule und Kriegsakademie andererseits. Besondere Veranstaltungen wie Einjährigen-Unterricht, Offiziersaspirantenkurse usw. ergänzen die theoretische Ausbildung. Aber es sind kaum Belege dafür nachweisbar, daß an diesen Anstalten und Kursen bisher die Psychologie als Lehrfach oder

[1]) A. a. O. Seite 84.



auch nur als Lehrstunde Eingang gefunden hat. Wenn einzelne Erwägungen gewiß vorgenommen sind, die psychologischer Betrachtungsweise gleichkommen — die Praxis des Militärischen ist kein schlechter Beobachter gewesen und bietet schon jetzt eine Fülle psychologischer Tatsachen und Einrichtungen —, bewußtes System war bisher nur in den Anfängen zu beobachten.

Zweiflern an der Notwendigkeit psychologischer Erkenntnisse und pädagogischer Schulung sei ein einfaches Beispiel geboten. Es sei das Kommando: Rechts um! zu geben. Sobald man einen militärisch Ungeübten damit betrauen wollte, würde ein Versager die Regel sein. Der Ungeübte kennt nicht die Zerlegung eines jeden Kommandos in zwei Teile, in das Ankündigungs- und in das Ausführungskommando — eine psychologische Maßnahme der Praxis, deren Berechtigung die exakte Wissenschaft bestätigte. Der Ungeübte wird kaum jene psychologisch feine Pause zwischen „rechts“ und „um“ einschalten; denn er weiß nicht, „daß ein großer Teil des geforderten Willensvorganges für die äußere Beobachtung nicht wahrnehmbar verläuft“[1]) (innere Willenshandlung). Er weiß nicht, wieviel Zeit nötig ist, um einen akustisch aufgenommenen Reiz (das Kommando rechts!) mit dem Sinnesorgane aufzunehmen, zum Gehirn überzuleiten, dort in das Blickfeld des Bewußtseins eintreten und im Blickpunkte zu jener Klarheit reifen zu lassen, daß der Inhalt klar erkannt, die Entscheidung getroffen werden kann und der Willensentschluß jenen Gipfel der Spannungssteigerung erreicht hat, der von dem Ausführungskommando: „um!“ getroffen werden muß, um die gleichzeitige Ausführung vieler zu ermöglichen, ehe ablenkende und zerstreuende Einflüsse ihre Wirkung geltend machen. Jene Auslösung des Willensentschlusses, welche dann die Leitungen abwärts vom Zentralnervensystem anregt, die Muskelbewegung auslöst und nun erst den Willensvorgang zum sichtbaren Abschlusse bringt. Der Ungeübte ahnt nicht, daß die angeführten, teils physiologischen, teils psychologischen Vorgänge für sich betrachtet wie in dem gegebenen Zusammenhange ausgiebige Übung verlangen, daß die beteiligten Körper- und Gehirnpartien eine Bahnung aufnehmen, die Bewußtheit durch die Mechanisierung abgelöst werden muß, bis immer größere Komplexe dem Mechanischen überwiesen werden können[2]), so daß bei aller Verschiedenheit der früher angeführten Reaktionstypen eine Ausführung erreicht wird, die nach dem Urteil militärischer Sachverständiger und der Aufnahmefähigkeit unseres Auges als exakt anerkannt wird. Der Ungeübte ahnt ferner nicht, daß ihm noch andere praktisch gewonnene psychologische Feinheiten des Exerzier-Reglements die Arbeit erleichtern helfen: z. B. die Erzwingung der höchsten Aufmerksamkeitskon-

[1]) Vgl. Wundt, Grundriß der Psychologie. 12. Auflage. Seite 229.

[2]) Wundt, Grundriß, 12. Aufl. Seite 230 u. 231: „Sobald sich zusammengesetzte Willensvorgänge von übereinstimmendem Motivinhalt häufiger wiederholen, erleichtert sich der Kampf der Motive .... Je häufiger dieser Prozeß sich wiederholt, um so leichter kann die Bewegung automatisch erfolgen, ohne daß der Reiz auch nur empfunden wird .... Der Willensvorgang selbst ist zu einem Reflexvorgang geworden.“



zentration durch die Vorschriften: bei jedem Kommando ist die vorschriftsmäßige Grundstellung einzunehmen; die Augen der Mannschaften sind bei jedem Befehle geradeaus, nicht auf den Mund des Vorgesetzten zu richten, weil dadurch die zur Bevorzugung optischer Reize Neigenden gezwungen werden, ihre Reaktion akustisch einzustellen und die Einheitlichkeit des Reizes für alle gegeben ist. Ferner: welche Bedeutung seine eigene anregende oder zerstreuende körperliche Haltung ausüben kann, sein Abstand von der Front, die Stärke und Biegsamkeit der Kommandostimme, die Dehnung des Ankündigungs-, die Kürzung und Steigerung des Ausführungskommandos und vieles mehr.

So würde der Ungeübte auch bei dem Aufsuchen der Fehlerquelle — nach einer uneinheitlichen Ausführung — nicht zu berücksichtigen wissen, daß ein ganzes Netz von Wechselwirkungen zwischen Befehlenden und Ausführenden besteht, dessen Leitungen nicht minder ineinandergreifen wie das Räderwerk einer Maschine, und daß eine Störung, d. h. eine fehlerhafte Ausführung nicht immer im schlechten Willen oder Unvermögen der Mannschaften, sondern im Vorgesetzten selbst ihre Ursache hat, der die Drähte durcheinanderbringt, daß es nicht „am Schnürchen geht", der vielleicht nur ein Moment übersah und doch wie durch einen falschen Hebeldruck das Räderwerk der Ausführung stört und daher seine Leute nicht „in der Hand hat".

Diese großumrissene Psychologie des Kommandos „Rechts — um!" sollte nur als typisch für alle anderen Fälle einen Einblick in die Kompliziertheit eines scheinbar so einfachen Vorganges zeigen, die Unerläßlichkeit dartun, jene praktisch gewonnenen Erkenntnisse in das Stadium des Bewußten zu überführen, sie zu einem System zu vereinigen, den Wert psychologischer Einsichten greifbar machen und in der Forderung ausklingen: kein Unteroffiziersschüler mehr ohne psychologische Ausbildung und Schulung.

Durch dieses Beispiel wurde die pädagogische Seite des Vorganges nur wenig berührt. Eine bei weitem eingehendere Analyse wäre nötig, wenn die Aufgabe gestellt würde, das Kommando „Rechts — um!" mit Rekruten einzuüben. Aber die Erkenntnis der Notwendigkeit und des Wertes drängt dazu, alle militärischen Kommandos psychologisch zu analysieren und die Pädagogik der Einübung dieser Kommandos zu beschreiben. Dabei werden die in sich abgeschlossenen Problemkreise der besonderen Ausbildungsmöglichkeiten eine einheitliche Behandlung verlangen: Die Psychologie und Pädagogik des Fußexerzierens, der Schießausbildung, der Reitlehre, des dem Unterrichte zugewiesenen Materials (Unterscheidung zwischen Exerzieren und Instruktion), des Kanoniers, des Kraftfahrers, des Telegraphisten, des Fliegers usw. Auch das bestehende Exerzier-Reglement selbst ist zu untersuchen, was enthält es pädagogisch-psychologisch Brauchbares, wo wäre es zu ergänzen, um es zu einem Lehrbuche auszugestalten: „Das Exerzier-Reglement für Berufssoldaten, psychologisch-pädagogisch dargestellt." —

Während diese Darstellungen vorwiegend Leistungen im Auge hielten, die das Arbeitsgebiet der ausbildenden Unteroffiziere betrafen, erwähnen



wir jetzt einen Steigerungsgrad psychologischer Fähigkeiten, wenn wir von der Einzel- und Gruppenausbildung zu der Kommandierung eines Zuges, einer Kompagnie, eines Bataillons, eines Regimentes, oder größerer Verbände eines Heeres übergehen und damit ein Gebiet betreten, das mit dem Ausdruck „Massenpsychologie" bezeichnet wird und deren Kenntnis und Ausübung den Offizieren vorbehalten ist.

Die bisherige Praxis vertrat den durchaus richtigen Standpunkt, daß zur Leistung dieser Dienste eine erhöhte geistige Ausbildung und Befähigung notwendig sei, die in dem Einjährig-Freiwilligen-Zeugnis ihren kurzen Ausdruck fand. Wir haben oben unserem Militärpsychologen die Aufgabe zugewiesen, die Berufssoldaten auf ihre Geeignetheit zahlenmäßig und exakt zu untersuchen. Jetzt differenzieren wir die beiden Stufen der Unteroffiziere und Offiziere dahin, daß für die Offiziere eine Berufshöhe gefordert werden muß, die Piorkowski umschreibt:[1]) „Berufe, deren Wesen im selbständigen Entscheidungen-Treffen, Organisieren, Disponieren, Scheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen, Forschen und Aufbauen von Neuem besteht und die nicht mechanisch in ihrer Tätigkeit beschränkt sind."

Für die Offiziere kommt also, nach der Kenntnis der mechanisierenden Berufsweise der Unteroffiziere, die Kenntnis der Masse in Betracht.

Professor Elsenhans definiert in seiner Rektoratsrede:[2]) „Verstehen wir also unter Masse im psychologischen Sinne eine größere Gruppe von Menschen, innerhalb deren auf der Grundlage des räumlichen Zusammenseins eine gemeinsame Richtung seelischer Erlebnisse entsteht, so ist das Wesentliche dabei zunächst, daß der einzelne unter diesem Einfluß in der Regel anders handelt, als er für sich allein gehandelt hätte." Und Le Bon[3]) meint, an einer psychologischen Masse sei das Sonderbarste dies: „Welcher Art auch die sie zusammensetzenden Individuen sein mögen — wie ähnlich oder unähnlich ihre Lebensweise, Beschäftigung, ihr Charakter oder ihre Intelligenz ist, durch den bloßen Umstand ihrer Umformung zur Masse besitzen sie eine Art Kollektivseele, vermöge deren sie in ganz anderer Weise fühlen, denken und handeln, als jedes von ihnen für sich fühlen, denken und handeln würde."

Diese beiden Zitate werden nachweisen, wie anders geartet der Wirkungskreis der Offiziere gedacht werden muß, daß für sie eine erweiterte Ausbildung und andere psychologische Lehrbücher zu fordern wären.

Nun entzieht sich freilich die Massenpsychologie dem Laboratoriumsexperiment vollständig. Auch ihr Gebiet verschiebt sich gegenüber dem bisher betrachteten. Obwohl für unsere militärischen Zwecke die Leistungen des Willens im Endergebnisse wieder die ausschlaggebende Stellung einnehmen, ist hier die Beteiligung der Gefühle nicht auszuschalten. Gefühlselemente sind hier wirksam, die sich bis zum kompliziertesten Verlaufe zusammengesetzter psychischer Zustände steigern können. Einer

[1]) A. a. O. Seite 16.

[2]) Sonntagsbeilage des Dresdner Anzeigers 1916, Nummer 27, 28 und 29.

[3]) Zitiert von Elsenhans a. a. O. Le Bon, Psychologie der Massen. Übers. von R. Eisler. 2. Aufl. Leipzig 1912.



exakten und zahlenmäßigen Behandlung der Masse entbehren wir noch, doch scheint die von Rudolf Schulze zuerst angewendete kinematographische Methode[1]) einen Weg zur experimentellen Klärung auch dieses Gebietes zu weisen. Er photographierte eine Schulklasse beim Betrachten von Bildwerken, um Ausdrucksbewegungen zu studieren. Die Brauchbarkeit seiner Methode beschreibt er: „Erstens kann man sich durch wiederholtes Ablaufenlassen über den Bewegungsvorgang im allgemeinen orientieren, und zweitens kann man in den Einzelbildchen bestimmte Phasen des Vorganges eingehend untersuchen." Er gewinnt dabei folgende Einzelheiten: „1. Die Ausgangslage. 2. Das Ansteigen, 3. das Abklingen der Gefühlswirkung. 4. Den Gefühlsverlauf. 5. Die Analyse der Gefühle."[2])

Hier treten nun andere Methoden und die psychologische Sammelforschung ergänzend ein, die vor allem Professor W. Stern pflegt und ausgebildet hat[3]). Aber wann wäre wieder eine solche Gelegenheit wie die gegenwärtige aufgerührte Zeit sie bietet, die Psyche der Massen zu beobachten und zu ihrer Kenntnis beizutragen! Denn nicht nur für Garnison- und Friedenszwecke wäre eine Massenpsychologie im militärischen Sinne zu schreiben, weit dringender erzwingen andere Themen für den furchtbaren Ernst des Krieges baldige Behandlung: Die Psychologie der Führung, Begeisterung, Beeinflussung größerer und kleinerer Verbände im Felde, in den verschiedenen Lebenslagen des Marsches, der Ruhe, im Schützengraben, im Trommelfeuer, auf Patrouille, eine Psychologie des Angriffs, des Ausharrens, des Rückmarsches und vieles mehr.

Möchten recht viele psychologisch und militärisch gebildete Fachleute die Gelegenheit nicht unbenutzt voübergehen lassen, zu beobachten, vor allem aber aufzuschreiben und mitzuteilen, wie Erich Everth[4]) schon als Kriegsteilnehmer „Von der Seele des Feldsoldaten" erzählt, und Major Tumlirz[5]): „Psychologisches und Pädagogisches von österreichischen Schlachtfeldern" berichtet.

Besonders Tumlirz deckt sich mit unseren Ausführungen, wenn er für die Offiziere fordert: „Zielbewußtes Denken, klares Erfassen der jeweiligen Situation, rasches Abwägen dieser und jener Maßnahmen, rasches Sichentscheiden." Er bringt auch die höhere Bildung und Intelligenz des Offizierskorps in Zusammenhang mit ihrem erhöhten Pflichtbewußtsein, ihrem Verantwortlichkeitsgefühl und ihrer erhöhten Willenskraft und ruft uns wie ein mahnender Herold als seine innerste Erfahrung die Worte zu: „Nicht der erobert die Welt, der es in der Kultur des Körpers am weitesten

[1]) Rudolf Schulze: Aus der Werkstatt der exp. Psych. u. Päd. 3. Aufl. 1913, Voigtländers Verlag, Seite 141.

[2]) A. a. O. Seite 141 bis 147. Elsenhans' im Jahre 1912 erschienens „Lehrbuch der Psychologie", Verl. J. Mohr, Tübingen 1912 ist das erste, in welchem einer Psychologie der Massen ein eigner Abschnitt gewidmet wurde. Sonst ist über dieses Thema, außer bei Le Bon, kaum etwas zu finden.

[3]) William Stern und Otto Lipmann, Ztschr. für angew. Psych. u. psych. Sammelforschung.

[4]) Vgl. Anm. 3.

[5]) In der Ztschr. „Schaffende Arbeit und Kunst in der Schule". Verlag A. Haase, Prag, 3. Jahrg. Heft 3.

gebracht, sondern der, dessen Geisteskraft alle überragt. Körperkultur, Abhärtung des Leibes, Gewöhnung an Strapazen bedeuten letzten Endes nichts, Willenskraft und Energie alles!"

Diese im Getümmel der Schlachten gesammelten Erfahrungen weisen uns auf jene der Untersuchung schwerer als die Intelligenz zugängliche Seite des Menschen hin, den Charakter. Alle Höchstleistungen werden hinfällig, wenn nicht Pflichtbewußtsein, Verantwortlichkeitsgefühl, Pünktlichkeit, Ordnungssinn, berechtigter Ehrgeiz, kameradschaftliche Gesinnung u. a. die soldatische Persönlichkeit vollenden. Für unser gegenwärtiges Thema haben wir ihre Betrachtung ausgeschieden. Denn es war für unseren heutigen Zweck noch nicht beabsichtigt, ein abgerundetes System aufzustellen, wie ebensowenig für unsere theoretisch vorgenommenen Erwägungen die praktische Durchführbarkeit als erwiesen anzusehen. Es wird noch mehr als ein Menschenalter verstreichen, bevor wir von einer abgeschlossenen Militär-Psychologie reden können. Aber es war notwendig, zunächst den weitverzweigten Zusammenhang zwischen dem Militärdienst und unserer Wissenschaft darzulegen und die Berufenen beider Kreise zur Bearbeitung dieses fruchtbaren, aber noch brach liegenden Bodens anzuregen.

Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie.

(Schluß.)

Von Aloys Fischer.

3.

Pädagogische Psychologie ist weder allgemeine Psychologie, sei es auch in einer Darstellung für Lehrer und Pädagogen, noch Kindes- und Jugendpsychologie, noch genetische Psychologie, noch Psychologie des Pädagogen, d. h. Berufspsychologie des Lehrers, Erziehers und Erzieherstandes. Gewiß sind diese Teilgebiete der Psychologie für das Erziehungswesen, die Lehrerbildung, die Erziehungspraxis bedeutsam, und insofern ist es nicht ganz unberechtigt, ihre Probleme auch in den Umkreis der pädagogischen Psychologie einzubeziehen, aber sie rühren teilweise nicht an den spezifischen Sinn derselben, teilweise erschöpfen sie ihn wenigstens nicht.

Wir orientieren uns darüber am besten durch einen Standpunktwechsel. Bisher haben wir die Psychologie als das Gegebene betrachtet und gefragt, was können wir von ihr, von der Psychologie in der Praxis der Erziehung brauchen? Die Ausschnitte, Teilgebiete und Methoden, die uns dabei wichtig wurden, galten uns ohne weiteres als pädagogische Psychologie. Jetzt setzen wir die Erziehung als das Gegebene; dann können wir der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft kurz die Aufgabe zuweisen, die Erziehung theoretisch zu verstehen. Daraus wird klar, daß die Pädagogik diese Aufgabe historisch und prinzipiell lösen muß; sie muß die Erziehungen der verschiedenen Völker und Zeiten erforschen (eine Aufgabe, die beiläufig bemerkt, fast



immer in Schulgeschichte verengert wird und auf die deskriptiven Teile beschränkt bleibt), und sie muß die Erziehung, ihr allgemeines Wesen, ihre Formen und Arten und die Gesetze ihrer Entwicklung allgemein, grundsätzlich herausarbeiten. Von dem praktischen Wert der Pädagogik sehen wir dabei ganz ab; daß sie auch die Erziehungszustände beeinflussen, bessern kann, daß sie den Erziehern hilft, ihre Berufstätigkeit zu vervollkommnen, das tritt für uns hier zurück; wir fassen die Pädagogik nur als Wissenschaft von der Erziehung ins Auge, die möglich und interessant bliebe, auch wenn wir aus dieser Theorie für unser eigenes Lehren und Erziehen nichts lernen könnten. Und wir fragen nun: was nützt uns die Psychologie für die Erziehungswissenschaft?

Sobald wir an irgendeiner Stelle Ernst machen mit der Absicht, eine Erziehung zu verstehen, stoßen wir unvermeidlich auf Probleme, zu deren Lösung wir psychologischer Überlegungen bedürfen, auch wenn die zu verstehende Einzelheit selbst nicht aus psychologischen Erwägungen entsprungen, ja nach unserem Urteil so unpsychologisch als möglich ist.

Ich verdeutliche, was ich damit meine, durch einige Beispiele, die ich freilich nur auszugsweise gebe, nicht vollständig analysiere. Es ist z. B. eine Tatsache, daß erzogen und unterrichtet wird von psychologisch gänzlich ungeschulten, ja ahnungslosen Personen; unter den Eltern und Lehrern finden wir zu allen Zeiten Menschen, die ganz unpsychologisch erziehen. D. h. ihre Erziehungsmaßnahmen werden nicht aus Erfahrungen über die Kinderseele abgeleitet, noch weniger dem einzelnen Kind angepaßt, sie müssen vom Standpunkt einer psychologischen Pädagogik abgelehnt werden — und doch wirken sie. Diese Tatsache ist für uns ein Problem, das wir nur psychologisch lösen können; wie auch eine unpsychologische Erziehungs- und Unterrichtsgebarung psychologisch wirkt, muß studiert und erkannt werden. Wäre pädagogische Psychologie nur Psychologie, soweit sie in der Erziehung angewandt wird oder anwendbar ist, so gehörte das Problem einer psychologiewidrigen Erziehung nicht mehr zu ihren Aufgaben. Da umgekehrt die Erforschung gerade auch der psychischen Folgen und Grundlagen dieser Erziehungsvorgänge und -formen eine wissenschaftliche Arbeit ist, und doch wohl eine psychologische, so ist pädagogische Psychologie zunächst in diesem einen Punkt anders und weiter abgesteckt als es die bisher gegebenen Begriffe tun.

Oder ein anderes Beispiel: es gibt ganze Organisationsformen in der Erziehung, besonders im Schulwesen, die unpsychologisch sind; ich denke z. B. an die unbeschränkte Herrschaft des Altersprinzips bei der Klassenbildung, der Konfessionen beim Aufbau der Schule. Diese Formen werden in der Gegenwart vom psychologischen Standpunkt aus kritisiert, vielfach als falsch abgelehnt. Aber ich frage auch hier wieder: ist es nicht eine sinnvolle Aufgabe, einmal zu untersuchen, wie diese Einrichtungen rein tatsächlich wirken? unter anderem auch auf Seelenleben und seelische Entwicklung der Kinder und Lehrer wirken? Damit, daß ich vom Boden einer bestimmten Psychologie oder psychologischen Theorie aus solche Einrichtungen ablehne, habe ich sie noch nicht verstanden, habe gerade noch nicht einmal ihre Bedeutung für das Seelische verstanden.

Ich kann allgemein zusammenfassen: es gab und gibt zahlreiche unpsychologische Einrichtungen, Verfahren und Formen der Erziehung und des Unterrichts; sie beruhen auf nichts weniger als auf Psychologie. Sofern Erziehungswissenschaft (z. B. als historische) das Verständnis auch solcher pädagogischer Erscheinungen und Einwirkungen verstehen will, kann sie nicht umhin, auch psychologische Überlegungen anzustellen, wenigstens mitzubenützen. So erweist sich die Psychologie in ganz anderem Sinn als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik, als die gewöhnliche Auffassung dies versteht. Nicht weil die Psychologie das Kind, die Jugendlichen, den Zögling verstehen hilft, ist sie Hilfswissenschaft der Pädagogik, sondern weil sie die pädagogischen Realitäten in Vergangenheit und Gegenwart verstehen hilft, ist sie dies.

Noch deutlicher enthüllen sich diese Seiten der pädagogischen Psychologie, wenn wir von Erziehung und Erziehungswissenschaft zunächst ganz absehen und uns rein die Aufgabe der Psychologie vergegenwärtigen. Gerade im letzten Jahrzehnt konnten wir beobachten, wie die Psychologie neben einer selbständigen Wissenschaft auch zu einer Methode in anderen Wissenschaften wurde, wie der psychologische Gesichtspunkt Bürgerrecht erwarb in der Beschreibung der Wirtschaftsformen, der Analyse des Wirtschaftens, in der Theorie und Technik der Betriebsführung, ebenso in der theoretischen und praktischen Medizin, in der Gesellschaftslehre, in der Geschichtsforschung, besonders in der Kulturforschung. Die Psychologie hat durch diese Seitentriebe der angewandten, differentiellen Psychologie geradezu ein zweites Gesicht erhalten: sie ist berufen, allen Wissenschaften die Durchdringung ihrer Realitätsausschnitte mit dem psychologischen Geiste zu schaffen. Wir haben eine „Psychologie" der Mode, der Reklame, des Großstädters, des Landbewohners, der Partei, der Produktion, der Arbeitsgestaltung, der Berufsauslese usw., d. h. es gibt kein Gebiet des menschlich-gesellschaftlichen Lebens, zu dessen wissenschaftlicher Erforschung und kulturpolitischer Gestaltung die Untersuchung des Seelenlebens der darin (einerlei wie) beteiligten Personen entbehrlich wäre. Es ist deshalb auch umgekehrt zu folgern, daß eine Psychologie ihre Aufgabe weder im vollen Ausmaß noch in der möglichen Tiefe löst, wenn sie nur den abstrakten Grundriß des allgemein-menschlichen Seelenlebens gibt, aber Seelisches in der konkreten, soziologisch und geschichtlich bedingten Komplikation nicht mehr in den Umkreis der Betrachtung zieht, weil dabei teilweise eine andere als die gesetzeswissenschaftliche Begriffsbildung erforderlich ist. Die Psychologie erfüllt ihre Aufgabe nicht vollständig, wenn sie nicht auch diejenigen seelischen Vorgänge und Gestaltungen erforscht, welche in der Erziehung enthalten sind; die pädagogische Psychologie ist deshalb eine Psychologie der Erziehung in dem Sinn, in welchem wir von einer Psychologie der Kunst, des Großstädters, der Reklame, der Wirtschaft sprechen. Wie ersichtlich, kommt bei dieser Einstellung nur die Erkenntnisabsicht zur Geltung, nicht der Wunsch zu wirken, liegt der Nachdruck auf der psychologischen Einsicht, nicht auf der pädagogischen Nutzanwendung, ist die Erziehung, (das Wort verstanden als Sammelname für die Erziehungen, die geschichtlichen und zeitgeschichtlichen Realitäten

dieses Namens) eine Quelle psychologischer Erkenntnisse und Aufgaben, während umgekehrt vorher die Psychologie eine Fundgrube für pädagogische Fingerzeige war.

Die früher zusammengefaßten Meinungen sehen den Sinn und Schwerpunkt der pädagogischen Psychologie in dem Pädagogischen; es liegt ihnen ausgesprochen oder stillschweigend der Wunsch zugrunde, die Praxis von Unterricht und Erziehung, das öffentliche Schulwesen und alle anderen staatlichen bzw. gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen durch die Anwendung von Psychologie überhaupt, von Kindes- und Jugendpsychologie, Lehrer- und Berufspsychologie zu fördern und zu verbessern; es lebt in ihnen eine pädagogische, genauer gesagt, eine reformatorische Tendenz, und folgerichtiger würde als ihr gemeinsamer Name der Ausdruck: psychologische Pädagogik verwendet werden.

Die dabei übersehenen oder wenigstens geringer geschätzten Auffassungen, die wir selbst breiter entwickelt haben, sehen den Sinn und Schwerpunkt der pädagogischen Psychologie in der Psychologie; es lebt in ihnen der Wunsch, die Erziehungstatsachen vollständig wissenschaftlich zu verstehen, und in dieser Erkenntnisabsicht sehen sie in der Psychologie eine wertvolle Hilfe. Nicht so sehr der Praxis zu dienen, zu verbessern und zu reformieren streben diese Auffassungen, als vielmehr vollständig und allseitig zu erkennen, was das ist: erziehendes Tun, Erziehung, Schule. Die pädagogische Realität ist ihr Problem, sie wird zunächst hingenommen in ihrer gegenwärtigen, wie in jeder durch geschichtliche Forschung erschlossenen vergangenen Gestalt, und auf die begriffliche Bewältigung, die erkennende Durchdringung der pädagogischen Tatsachenmassen — auch Ziele der Erziehung sind in diesem Sinn als tatsächlich erstrebte, geltende zunächst Tatsachen, oder anders ausgedrückt, es ist zunächst Tatsachenforschung, wenn festgestellt wird, welchen Zielen griechische Erziehung zugewandt war, deutsche, englische, japanische Erziehung zugewandt sind, ist Tatsachen forschung, wenn festgestellt wird, warum diese Ziele als Ziele bestanden und bestehen, ob und wieweit sie erreicht wurden und erreicht werden — auf die erkennende Bewältigung der pädagogischen Tatsachen zielt die Erziehungswissenschaft. Je länger und spröder sich die Erziehungswissenschaft von reformerischer Arbeit fernhält, desto vertiefter kann sie ihre eigenste Aufgabe, die Erkenntnis der Erziehungstatsachen lösen. Als eine Wissenschaft, die sie sich dabei zu Diensten macht, erscheint nun auch die Psychologie; die Psychologie im Dienst nicht der Ausbildung der professionellen Erzieher, nicht der Praxis von Zucht und Lehre, nicht der Verbesserung der Methoden und Erziehungseinrichtungen, sondern im Dienst der Erkenntnis der Erziehung, ihrer Arten und Formen, Teile und Abschnitte, Ziele und Einrichtungen, Personen und Hilfsmittel konstituiert sich als pädagogische Psychologie. Sie ist eine Hilfe zunächst für die grundlegende Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die Deskription[1]), und zwar kommt sie nicht bloß für die Beschreibung der heutigen unter-

[1]) Vgl. dazu A. Fischer: Über deskriptive Pädagogik (diese Zeitschr. XV. Jahrg. 1914, Seite 81 ff.).



richtlichen und erziehlichen Wirklichkeiten in Betracht, sondern ebenso für die Beschreibung geschichtlicher, vergangener Erziehungswirklichkeiten. Und die psychologisch gerichtete zergliedernde Beschreibung beschränkt sich nicht auf die Darstellung der Vorgänge im Zögling und im Erzieher; es ist eine nur mit Hilfe der pädagogischen Psychologie zu lösende, aber zugleich wichtige Frage, was der Raum für Entwicklung und Erziehung bedeutet, der Raum, in dem das Kind lebt, in dem es gelehrt und erzogen wird, was die Zeit bedeutet, zu der die einzelnen Maßnahmen, Beeinflussungen usw. stattfinden, was die Gemeinschaft, in der sie erfolgt, was der öffentliche Geist und die allgemeine Kulturlage, die ihre entferntere Voraussetzung und Grundlage bilden. So ergibt sich eine pädagogische Psychologie des Raumes; selbstverständlich ist in ihr nicht von den Grundlagen und Vorgängen der Raumanschauung überhaupt die Rede, wie in der allgemeinen Psychologie der Raumwahrnehmung; wie das Kind räumlich auffaßt, den Raum wahrnimmt, das ist vielmehr als gegeben, als bekannt vorausgesetzt. Die pädagogische Psychologie des Raumes forscht nach der Bedeutung der (in der bekannten, von der allgemeinen Psychologie e stgestellten Gesetzmäßigkeit wahrgenommenen) Räume für die seelischen Vorgänge der Bildung und Entfaltung, sie fragt nach der der kindlichen Entwicklung, der unterrichtlichen Arbeit günstigen oder abgünstigen psychischen Wirkung des Raumes und der Räume, überhaupt nach Art, Ausmaß, Grenzen der bewußten bzw. der bemerkten oder nur rein tatsächlich nachweisbaren Erlebniswirkung des Raumes. Was bedeuten, um die Fülle der Probleme wenigstens anklingen zu lassen, Stadt und Land als Lebensraum des Kindes! Meinen wir doch, daß manche Probleme der neuen Erziehungslehre geradezu als Großstadtpädagogik, als Erziehungssorgen lediglich für das stadtgeborene Geschlecht bezeichnet werden müssen. Oder was bedeutet einzig die Wohnung, der Wohnraum, für Entwicklung und Erziehung des Kindes! Wer die Erhebungen der Jugendfürsorgeverbände unserer großen Städte (aber auch vieler Striche des flachen Landes) kennt, weiß, daß die methodisch beste Schulerziehung machtlos bleiben kann, angesichts der Erschwerungen und Schädigungen durch den Lebensraum. Noch feiner, zugleich auch unmittelbar praktisch, werden die Forschungen der pädagogischen Psychologie des Raumes, wenn wir den Erziehungsraum ins Auge fassen, namentlich den Schulraum. Schon die Lage des Schulhauses in Stadt und Dorf ist für das Kind, die Einstimmung in die Unterrichtsarbeit, die Anregung außerhalb des Unterrichts, die Verknüpfung der planmäßigen Unterweisung mit den Inhalten des Lebens von ausschlaggebender Bedeutung. Die Schönheit oder Häßlichkeit, Geräumigkeit oder Enge des ganzen Schulhauses ist nicht ohne psychologische und pädagogische Folgen. Das Schulzimmer bietet wieder neue und andere Probleme, je nachdem es sich um einen allgemeinen Klassenraum handelt, womöglich gar einen solchen für Kinder aller Altersstufen wie in den einklassigen Landschulen, oder um einen speziell auf ein Fach zugeschnittenen Raum.[1]) Es ist eine offene Anerkennung der psychologisch-pädagogischen Bedeutung des Raumes (gar nicht bloß seiner hygienischen),

[1]) Vergl. O. Scheibner, Die Örtlichkeit des Unterrichts. (Arbeitsschule 31. Bd.)

daß in der neuen Zeit die Unterrichtsräume nicht bloß im ganzen besser ausgestaltet und ausgestattet werden, sondern daß sie fortschreitend sich differenzieren, immer feiner in Grundriß, Lichtmaß, Bodenbelag, Wandbehandlung, Einrichtung, dem Geist und der Aufgabe des Spezialfaches sich anpassen. Welcher pädagogisch-psychologisch interessante Weg liegt zwischen der allgemeinen Dorfschulstube und dem Reichtum an Innenräumen eines neuen Münchener oder Leipziger Schulhauses, mit seinen allgemeinen Klassenzimmern, seinen Turnsälen, Singsälen, der physikalisch-chemischen Schülerwerkstätte, dem Handfertigkeitsraum, seinem Schulgarten, seiner Schulküche, dort und da auch mit Lese- und Arbeitsräumen, Gast- und Beschäftigungszimmern für Kinder ohne Familienaufsicht in der schulfreien Zeit! Ich will keinen Zweifel darüber lassen, daß diese Entwicklung keineswegs überall als eine seelische Bereicherung aufzufassen ist; der Raum in Entwicklung und Erziehung früherer Geschlechter regte Gemütswerte an und trug Stimmungen, die bei unserer zwecklich-präzisen Durchbildung mehr und mehr schwinden müssen; ich rühre an diese Beispiele nicht, um zu loben oder zu tadeln, sondern um auf Probleme hinzuweisen. Das städtische Schulwesen mußte auch in seiner räumlichen Entwicklung andere Wege gehen als das ländliche; man kann — darin bekundet sich eben die pädagogisch-psychologische Bedeutung des Raumes — Entwicklungen nicht mechanisch angleichen, man kann auch nicht alle Vorzüge auf ein Schulwesen häufen; schon seine Raumgrundlagen verbieten das. Neben dem allgemeinen Lebensraum, dem Wohnraum, dem Schulraum, stehen noch die pädagogisch-psychologischen Seiten der Räume, in denen die Kindheit und Jugend sei es zeitweise zu Gast ist, sei es speziell erzieherisch beeinflußt werden soll, bzw. dem Gegenteil der erzieherischen Beeinflussung ausgesetzt ist, die Straße, das Spielhaus, das Wirtshaus, die Kirche — auch sie zunächst nur als Räume betrachtet, als lockende oder abschreckende, stimmende und verstimmende, als Rahmen um spezifische Einflüsse, Eindrücke, Gefahren und Reize. Ganz neue Dimensionen zeigt das pädagogisch-psychologische Raumproblem, wenn wir die Bewegung im Raum hinzu nehmen; Ausflug, Schulwanderung, Schulreise, Fremdlandaufenthalt der Kinder und Jugendlichen — diese Mittel neuerer Unterrichts- und Erziehungstechnik — bieten, von allen anderen Seiten abgesehen, rein nach dem Raummoment, das in ihnen steckt, reizvolle und schwierige Aufgaben. Wie wenig wissen wir noch von der Psychologie der allmählichen geistigen Eroberung eines fremden Raums, dem Sicheinleben in andere Natur, Städte, Weiten, von der Psychologie des Reisens, wie wenig erst recht von der pädagogischen Psychologie des Reisens, von der Bildungsreise! Andere Zeitalter haben, nicht ohne gute Rechtfertigung, die Jugendbildung der höheren Stände mit einer Bildungsreise äußerlich abgeschlossen; nicht zuletzt lag dem der richtige Gedanke zugrunde, daß die Fremde sowohl bilde wie bewähre, die Fremde auch als andere Raumwelt verstanden.

Ähnlich gelagert sind die Aufgaben einer pädagogischen Psychologie der Zeit. Auch für sie ist die allgemeine Erforschung des Zeitbewußtseins, der Zeitschätzung Voraussetzung, Voraussetzung auch alles das,



was wir über die Entwicklung des Zeitbewußtseins beim Kind und Jugendlichen wissen oder noch zu wissen erstreben, im Dienst des Unterrichts, namentlich des Rechenunterrichts, Geschichtsunterrichts, der praktischen Orientierung. Die pädagogische Psychologie der Zeit setzt vielmehr mit dem Erlebnis der Zeit und Zeiten ein, der psychischen Rückwirkung einer zeitlichen Lage auf das Kind und die Qualität einer Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahme. Was bedeuten nur — um wieder konkret zu orientieren — die einzelnen Tageszeiten, der Morgen, der Mittag für die Erziehungsarbeit, die Schularbeit, was die Jahreszeiten! Und wenn wir uns lediglich auf den Unterricht beschränken, was macht es aus, ob die Stunde für ein Fach früh am Morgen oder als letzte Stunde am Tage angesetzt wird, zwischen welche andere Zeiten sie sich einschaltet, ob sie nach einer Pause folgt! Welche Probleme einer pädagogischen Psychologie der Zeit verbergen sich in den Streitfragen: Langstunde — Kurzstunde? geschlossene Unterrichtszeit? Stundenplan oder einheitliche Tagesbeschäftigung?! Wir sind über die erlebende Teilnahme des Kindes an der Zeit, die psychischen Wirkungen der Zeitlage, der Dauer usw. lange nicht genug unterrichtet, um heute in all diesen Fragen eine zutreffende Entscheidung fällen zu können, aber wir sehen wenigstens das Problem. Eine andere Richtung der pädagogischen Psychologie der Zeit betreten wir mit den Fragen nach dem besten Zeitpunkt für bestimmte Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen; welche Altersstufe hat sich z. B. als Zeitpunkt für den Schulbeginn, den Anfang des häuslichen Musikunterrichts, der Pflege einer modernen Fremdsprache, der Handfertigkeit am besten bewährt? Was bedeutet der Zeitpunkt überhaupt für die Wirksamkeit eines pädagogischen Eingriffs? Wie lange muß eine bestimmte Behandlung fortgesetzt werden, bis überhaupt über ihren Wert oder Unwert, ihre Brauchbarkeit für den individuellen Fall ein einigermaßen begründetes Urteil möglich ist? Wie lange soll der Unterricht in einem Fach dauern? Welches Stundenausmaß ist ihm nötig? Wie lange sind gewisse Formen sowohl der Erziehung, wie der Unterweisung überhaupt zeitgemäß und wann fangen sie an, nicht mehr am Platze zu sein?

Als ein drittes Gebiet sei noch die pädagogische Psychologie der Gemeinschaft umschrieben. Nicht darum handelt es sich ihr, alle Gefühle und Vorgänge zu zergliedern, durch die überhaupt Gemeinschaft psychisch realist, durch die einer vom anderen weiß, auf ihn wirken, von ihm Wirkung erfahren kann, die Wege, auf denen geistige Inhalte von Mensch zu Mensch übertragen werden und die Einigung der Gesinnung, der Anhänglichkeit und des Willens erreicht wird. Die allgemeinen sozialen Triebe, Gefühle, Affekte und Stellungnahmen, ihre allmähliche Entwicklung im Kind, sind Voraussetzung einer pädagogischen Psychologie der Gemeinschaft; auch das Problem des Einflusses der gesellschaftlichen Lage der Kindesfamilie auf die Entwicklung des Kindes ist davon zu trennen. Aber was macht es für ein Kind und seine Erziehung aus, ob es einziges ist oder Geschwister hat, ob die Altersspanne zwischen den Geschwistern groß oder klein ist, ob es einzeln erzogen und unterrichtet wird, in eine Privatschule, eine allgemeine öffentliche Schule geht? Erst recht bedeutsam sind die Formen des Klassen-



unterrichts, z. B. die Extreme einer monarchischen Überordnung des Lehrers über die Klasse und einer Demokratie der sich selbst regierenden Schülerschaft, die Formen der Gemeinschaftsbildung, die durch den Arbeitsgang und die Methodik bedingt sind, des abteilenden, arbeitsteiligen Klassenunterrichts, des zusammenfassenden, die vorübergehende Auflösung der Klassenbindung in einzelne arbeitende Schüler [1])! Es sind lockende Aufgaben der Psychologie und Soziologie, die hier aus Tatsachen und Erscheinungen der Erziehung erwachsen, Aufgaben, die zugleich wieder in den Strom des pädagogischen Lebens zurückmünden.

Über diese großen Problemkreise bzw. in ihnen oder auch sie schneidend, müssen wir die pädagogische Psychologie des Milieu, des Jugendvereins, der Hygiene und des Genußlebens, der Spielwarenindustrie, des Buch- und Druckwesens, der Ausstellungen und Sammlungen und zahlreicher anderer indirekter Erziehungseinflüsse anerkennen und treiben. Was bedeutet eine Sammlung, ein Museum für die Entwicklung des Jugendlichen! Das Museum als bloßer Reiz für die Neugierde und als Zufluchtsstätte eines nach anderer als schulmäßiger Wissensmehrung dürstenden Geistes, als Gelegenheit zur Selbstbildung und als Hilfsmittel in der planmäßigen Fremdausbildung. Von der Psychologie und Pädagogik der Führung durch Sammlungen und Museen wissen wir noch so unendlich wenig; deshalb wird dieses wahrhaft großartige Unterrichtsmittel auch noch so spärlich angewandt; es fehlt noch die Technisierung, Methodisierung.

Wir haben bisher die pädagogische Psychologie wesentlich im Dienst der deskriptiven Pädagogik ins Auge gefaßt; die Beschreibung und Zergliederung der seelischen Seiten der Bildungs- und Erziehungsprozesse war ihre vornehmste Absicht. Selbstverständlich versagt sie ihre Dienste auch nicht der theoretischen Pädagogik, der pädagogischen Kritik und der pädagogischen Reform. Diese Zusammenhänge sind jedoch bekannter und im allgemeinen richtiger gesehen als die rein im Dienst der Erkenntnis stehenden deskriptiven Leistungen; ich glaubte deshalb auf diese vor allem Nachdruck legen zu sollen.

4.

Versuchen wir nun, nach diesen Auseinandersetzungen und beispielmäßigen Hinweisen den Gehalt der Idee: pädagogische Psychologie, ihr Aufgabengebiet und ihre Stellung im System der Wissenschaften kurz zusammenzufassen!

Pädagogische Psychologie ist die wissenschaftliche Erforschung der psychischen Seite der Erziehung; sie setzt Erziehungen und Erziehung als gegebene Tatsache voraus, und bemüht sich, diese eigenartige Realität, Erziehung genannt, auf ihre psychologischen Einschläge hin zu analysieren. In diesem Sinn handelt sie von den psychologischen Voraussetzungen,

[1]) Diesen Fragen ist besonders Otto Scheibner nachgegangen. Vgl. dazu seine Aufsätze in der Zeitschrift: Die Arbeitsschule; besonders die Abhandlungen „Der arbeitsteilige Klassenunterricht“ und „Eine arbeitsunterrichtliche Naturgeschichtsstunde im Gelände“. (28. u. 29. Jahrg.) Die theoretische Seite behandelt G. Deuchler: „Zur Psychologie und Morphologie der Schularbeit“ (Diese Zeitschrift XIV, S. 81 f.)



Grundlagen und Wirkungen aller Erziehungstechniken, von den psychischen Vorgängen in der erziehenden und in der Erziehung empfangenden Generation, von den psychischen Seiten aller dinglichen und institutionellen Erziehungsmittel, also von den psychologischen Seiten der Schulgesetze, Erziehungstraditionen, Unterrichtssysteme usw. Sie beschränkt sich ihrem Ursinn nach auf wissenschaftliche Erkenntnis eines bestimmten Gegenstandes, und dieser Gegenstand ist die Kulturtatsache: Erziehung. Sie unterscheidet sich aber von anderen auf diesen Gegenstand gerichteten Wissenschaften (z. B. von der systematischen Pädagogik oder von der Geschichte der Erziehung) dadurch, daß sie aus dem Gegenstand nur bestimmte Seiten herausgreift, eben alles, was in der Erziehung, im Erziehen und Erzogenwerden psychischer Vorgang ist, und daß sie demgemäß sich auch jener Methoden der Forschung und Begriffsbildung bedient, welche die psychologische Wissenschaft sowohl als generelle wie als differentielle Psychologie ausgebildet hat.

So verstanden ist die pädagogische Psychologie das strenge Gegenspiel zur pädagogischen Physiologie, welche alles zum Gegenstande hat, was im Erziehen und Erzogenwerden organischer und physiologischer Vorgang ist, wie Wachstum, Ernährung, Heilpflege, Vervollkommnung von Sinn und Muskel usw. Zugleich tritt die pädagogische Psychologie als gegenständlich geschlossener Zweig der allgemeinen Kindes- und Jugendpsychologie gegenüber, insofern es Erziehen und Erzogenwerden gar nicht nur für Kinder und Jugendliche gibt, beides vielmehr eine lebenslängliche Realität ist, demgemäß auch die psychischen Vorgänge, die im Erziehen und Erzogenwerden stecken, auch im Erwachsenen, schließlich im alternden und verfallenden Menschen vorkommen können, die Jugendkunde dagegen nur als Lehre von bestimmten Varianten der pädagogisch-psychologischen Vorgänge aufgefaßt werden darf, wenn auch allerdings als die von den praktisch wichtigsten. Ebenso unterscheidet sich diese pädagogische Psychologie ihrer Idee nach von reiner Jugendpsychologie auch dadurch, als letztere auch die psychischen Eigenheiten und Vorgänge im Kind und Jugendlichen umfaßt, die außerhalb des Tatsachenkreises der Erziehung stehen. Allgemeine Psychologie und psychologische Jugendkunde sind Voraussetzungen der pädagogischen Psychologie, insofern sie überhaupt das Psychische zu bestimmen erlauben, dem auch die pädagogische Psychologie ihr Augenmerk zuwendet, die Methoden angeben, mit deren Hilfe es erforscht werden kann; aber sie sind nicht Teile derselben. Die pädagogische Psychologie hebt an und endet mit demjenigen Psychischen, das im Zusammenhang mit irgendeiner Erziehung oder Einzelmaßnahme einer Erziehung steht. Gäbe es nicht Erziehung oder hätte die Erziehung für das Seelenleben keine Bedeutung, so gäbe es auch die pädagogische Psychologie nicht — während es in und von erziehungslosen Menschheitsphasen oder Völkern gleichwohl Psychologie überhaupt gäbe.

Aus dem Gesagten folgt deutlich, daß die pädagogische Psychologie, namentlich in historischer Wendung, nicht nur die formalen psychischen Funktionen, sondern auch den materialen Inhalt des Seelenlebens zu



erfassen strebt, sofern und soweit dieser in der Erziehung enthalten ist. Die pädagogische Psychologie handelt also nicht bloß von den (von uns als zu allen Zeiten und bei allen Menschen wesentlich gleichartig vorausgesetzten) Gesetzen und Prozessen der Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, Reproduktion, Gedankenbildung, des Fühlens, Wollens, Ausdruckes, sondern von der konkreten seelischen Lage z. B. der Gesellschaft und der Kinder im attischen Reich, im Rom der Karthagerkriege, im Frankreich des Absolutismus, in Deutschland vor der Einigung usw. Jene Psychologie, die mit historischem Inhalt gesättigt, von W. Dilthey als beschreibende Psychologie bezeichnet worden ist, ist für das psychologische Verständnis der Erziehungen und der Erziehungsbewegung ebenso grundlegend wie die reine Gesetzeswissenschaft vom formalen und funktionellen Gerüst des seelischen Lebens.

So „verstehen" wir die Erziehungsbestrebungen und Erziehungsreformen auch unserer Gegenwart, treiben Psychologie z. B. der „Arbeitsschule", der „nationalen Einheitsschule", des Differenzierungsgedankens im Schulwesen usw., indem wir nachweisen, daß die konkreten Seeleninhalte der Zeit, die ungeheure Beanspruchung der Arbeitskraft des Einzelnen und die fortschreitende gesellschaftliche Arbeitsteilung mit Notwendigkeit psychologische Motive auch zu entsprechenden Gedanken und Gestaltungsversuchen auf dem Gebiet des Erziehungswesens werden müssen. Ganz abgesehen von dem sachlichen Rechtsanspruch, den diese Ideen für sich geltend machen können, empfehlen sie sich auch durch ihre Angemessenheit an die geistige Lage der Gegenwart, werden sie durch rein psychologische Unterstützungen gefördert.

Was für das Erziehungswesen und die Erziehung unserer Zeit und unseres Volkes gilt, das darf für alle Völker und Zeiten verallgemeinert werden. Erziehungen sind immer das Ergebnis rein sachlicher Überlegungen und (oft unbemerkter) psychischer Lagen, ebenso sehr bestimmt durch das grundsätzliche Denken, den Stand der Wissenschaften, die Form der Gesellschaft, wie durch die Einwirkung der Tradition, der Instinkte und der seelischen Lage einer Zeit. Pädagogische Psychologie als Psychologie der Erziehung versucht allgemein die psychologischen Grundlagen und Bestandteile der Erziehungen zu erkennen und die Gesetzmäßigkeit der Erziehung und Erziehungsentwicklung nach den Seiten festzulegen, die durch das Psychologische bestimmt werden. Von da aus wird verständlich, wie sie auch (dies jedoch nur als eine ihrer Möglichkeiten) dazu fortschreiten kann, die Fortbildung der Erziehung, die Erziehungsreform zu beraten. Es ist schade, daß im allgemeinen Bild von der pädagogischen Psychologie diese eine Seite das letzte theoretische Wesen immer mehr verdeckt hat; es wieder sehen zu lehren, dazu sollten diese Zeilen dienen.



Ein Beeinflussungsversuch in Schulklassen.

Beitrag zur Gruppenpsychologie.

Von Emil Gaßmann.

Ein Mensch kann nur dann beeinflußt werden, wenn er sich im Vollzug irgendeiner ihm obliegenden Leistung (Urteil, Handlung) unsicher fühlt. Die planmäßige Untersuchung der Beeinflussung von Vpn. begegnet bedeutenden Schwierigkeiten, da ihr Gelingen von mancherlei Bedingungen abhängig ist, die nicht immer willkürlich herbeigeführt werden können. Man muß darum bei solchen Untersuchungen stärker als bei andern mit einem teilweisen oder vollständigen Versagen rechnen. Aus diesem Grunde sind die Ergebnisse eines Versuches nie eindeutig und können nicht unmittelbar verallgemeinert werden.

Wir haben als unerläßliche Bedingung der Beeinflussung die Unsicherheit der zu beeinflussenden Person genannt. Diese Unsicherheit kann auf verschiedenartige Umstände, wie Sinnestäuschung, Gedächtnisschwäche, mangelnde Kenntnisse, Mißtrauen usw. zurückgeführt werden. Diese in der seelischen Augenblicksverfassung der Vp. vorherrschenden Zustände ermöglichen es einer Zufallswirkung oder dem bewußten Willen einer zweiten Person (Versuchsleiter), die im Vollzug befindliche Leistung in einer bestimmten Richtung zu lenken und das Ergebnis vorauszubestimmen. Auffallend und scheinbar außer dem Rahmen des naturgemäß zu Erwartenden ist die Beeinflussung dann, wenn sie zu objektiv feststellbaren Unrichtigkeiten und Fehlern führt oder die Vergrößerung schon vorhandener Fehler bewirkt. Das sind denn auch die Fälle, die zu einer planmäßigen Untersuchung herausfordern. Wo die Beeinflussung nicht von einem bewußten Willen ausgeht, kann man im volkstümlichen Sprachgebrauch von einer Täuschung sprechen. In der wissenschaftlichen Sprache sollte man diese Bezeichnung auf den beschriebenen Fall beschränken und dafür nur von Beeinflussung sprechen, wo diese von einem bewußten Willen ausgeht. Das Wort Beeinflussung kann in doppeltem Sinne gebraucht werden, aktiv und passiv. Man kann sagen: „Die Beeinflussung ist gelungen", wobei die Tätigkeit des Versuchsleiters hervorgehoben wird, oder: „Die Beeinflussung der Vp. zeigte sich deutlich", wobei auf das Ergebnis der Beeinflussung, das Verhalten der Vp., hingewiesen wird.

Unter Beschränkung auf die Bedingungen, die in der Vp. selber liegen, könnte man von deren Beeinflußbarkeit sprechen, doch ist dieser Begriff nicht ohne Bedenken anzunehmen, da er geeignet ist, eine irrige Auffassung unseres Seelenlebens zu bestärken. Wie bis jetzt erfolglos das Wesen einer einheitlichen seelischen Fähigkeit „Intelligenz" zu ergründen gesucht wurde, so wird es auch erfolglos sein, unter ähnlichen Gesichtspunkten die „Beeinflußbarkeit" zu ergründen. Wir haben es auch hier mit einem jener Ausdrücke zu tun, die zu allgemeinverständlicher Bezeichnung eines seelischen Tatbestandes geeignet sind, die aber versagen, sobald es sich um dessen wissenschaftliche Erklärung handelt. So soll auch unser Versuch



nicht als eine Untersuchung der Beeinflußbarkeit gedeutet werden dürfen, weil das nach den vorigen Ausführungen nicht angängig ist.

Die Ausdehnung von Beeinflussungsversuchen auf Gruppen kann veränderte Bedingungen mit sich bringen. Die Aufgabe solcher Versuche ist, diese Bedingungen, den Umfang der Beeinflussung nach der Zahl der beeinflußten Einzelpersonen und die Größe des Einflusses festzustellen. Wertvolle Ergebnisse werden die Vergleiche zwischen Gruppen gleicher und verschiedener Altersstufen liefern, doch können die Vergleichsmaße nur bedingte Bedeutung innerhalb des gleichen Versuchs haben.

In einem Artikel dieser Zeitschrift wurde jüngst ein Versuch Binets erwähnt, mit dem der unsrige einige Ähnlichkeit hat. Binet ließ 86 Schüler eine Linie von 50 mm Länge aus der Erinnerung nachzeichnen. Nach der Erklärung, man werde ihnen nun eine längere Strecke zeigen, die sie wiederum nachzeichnen sollten, wurde ihnen eine solche von nur 40 mm Länge gezeigt. Von den 86 Schülern zeichneten nur 9 die Strecke kürzer als die erste, 77 machten sie länger. So auffallend der Erfolg dieser Beeinflussung erscheint, so befriedigt der Versuch doch in mancher Beziehung nicht. Der Umstand, daß die Beeinflussung ansetzt, ehe die Vp. auf die Hauptleistung eingestellt ist, läßt uns das Wesen der Unsicherheit, in der sich die Vp. befindet, nicht erkennen. Am Zustandekommen des Ergebnisses sind noch Umstände, die nicht ausgeschieden werden können, mitbestimmend, so die zeichnerische Fertigkeit und die Verschiedenartigkeit der Leistung beim Auffassen und Wiedergeben der Strecke. Endlich ist der Vp. das Zurückgreifen auf den objektiven Tatbestand unmöglich gemacht. Es wäre aber vor allem wertvoll, zu wissen, in welcher Weise die Vp. sich hiermit abgefunden haben. Dieser Versuch kann seinen vollen Wert erst durch nachträgliche Aussagen der Schüler über ihr Erlebnis bekommen.

Die Pädagogische Vereinigung des Lehrervereins Winterthur[1]) führte im Januar 1916 einen Schulversuch durch, an dem über 900 Schüler teilnahmen und der in anderer Weise die Beeinflussung zur Geltung bringen sollte. Der leitende Gedanke für die Durchführung war der, daß die Unsicherheit von Anfang an für alle Vpn. in gleicher Weise bestehen sollte, wenn sie an die Lösung der ihnen gestellten Aufgabe gingen. Diese bestand darin, daß die Schüler die Hauptrippe eines herzförmigen Blattes (stilisiertes Fliederblatt, Figur 1a) durch einen kurzen Querstrich halbieren mußten. Diese Figur bietet eine hübsche Anwendung der Müller-Lyerschen Täuschung (Figur 1b). Während der Verlauf der Umrißlinie an der Spitze den oberen Teil der Rippe kleiner erscheinen läßt, bewirkt der Verlauf des Blattrandes unten das Gegenteil. Der wirkliche Mittelpunkt (s. Fig. 1) erscheint darum zu hoch oben. Wenn umgekehrt die Aufgabe gestellt wird, die Rippe zu halbieren, so wird der Teilstrich zu tief gelegt. Selbst Vpn., die die Täuschung

[1]) Die Pädagogische Vereinigung des Lehrervereins Winterthur (Schweiz, Industriestadt von 25000 Einw.) ist eine Arbeitsgemeinschaft von Lehrern der verschiedenen Volksschulstufen (Elementar-, Real- und Sekundarschule), die ihre Berufsarbeit durch fachwissenschaftliche Studien zu vertiefen streben. Unter anderen dienen diesem Zweck geeignete Schulversuche, die so gewählt werden, daß sie den geordneten Gang der Schularbeit nicht stören.

als solche erkennen, können sich ihr nicht ganz entziehen und fühlen sich unsicherer, wenn sie den Mittelpunkt der Rippe bezeichnen sollen, als wenn sie eine gleichlange Strecke halbieren müssen. Die Unsicherheit, die diese Täuschung in die Aufgabe bringt, sollte die Grundlage für die Beeinflussung werden.

Eine Voruntersuchung mußte über das Wesen der optischen Täuschung noch etwelche Klarheit schaffen und die Wahl der zur Verwendung gelangenden Größe der Figur erleichtern.

Der Vp. H. G. (Md. 9; 10) wurden nacheinander 10 mal je vier Fliederblätter von verschiedener Größe vorgelegt (Rippen 12 cm, 10 cm, 8 cm, 6 cm). Die Vp. mußte durch einen kurzen Bleistiftstrich die Hauptrippe halbieren. Der Versuch wurde an aufeinanderfolgenden Tagen 10 mal wiederholt, so daß die Vp. 100 Teilungen an jeder Figurengröße, also 400 Teilungen ausführte. Von den 10 gleichzeitig ausgeführten Teilungen wurden die Durchschnittswerte genommen, nachher diejenigen aller 10 Versuche. Die Ergebnisse sind in folgender Tafel zusammengestellt.

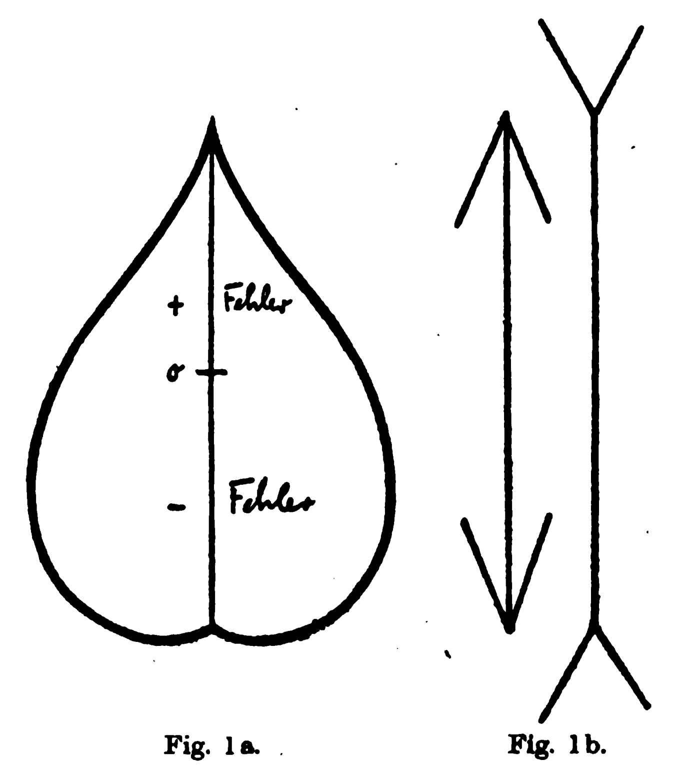


Fig. 1a. Fig. 1b.

Tafel 1.

Teilungsversuch. Vp. H. G.

Höhe der Figur	12 cm	10 cm	8 cm	6 cm
1. Versuch	4,95	5,35	4,50	3,80
2. „	4,85	4,95	3,95	3,30
3. „	4,10	4,80	3,75	3,25
4. „	4,85	4,75	3,75	3,20
5. „	3,90	3,75	3,65	2,65
6. „	4,95	4,70	3,85	3,10
7. „	4,25	3,95	3,45	2,30
8. „	3,55	3,50	2,90	2,60
9. „	3,30	3,40	2,90	2,50
10. „	3,05	3,75	3,20	2,20
Mittlerer Fehler in mm	4,175	4,290	3,590	2,890
„ „ „ °/o der Höhe	3,48 °/o	4,29 °/o	4,49 °/o	4,80 °/o

Die Figur mit der Höhe von 10 cm weist den absolut größten, die kleinste Figur den relativ größten mittleren Fehler auf. Ob für verschiedene



Vpn. die Ergebnisse ähnlich wären, ist nicht untersucht worden. Der Versuch mit H. G. berechtigt zum Schluß, daß die Täuschung um so zwingender wird, je kleiner die Figur ist. Da größere oder kleinere Figuren für den Versuch nicht in Betracht kamen, konnte dieses Ergebnis für die vier beobachteten Figuren genügen. In erster Linie kam für den Hauptversuch die Figur mit der Höhe 10 cm in Betracht, bot sie doch außer einem genügend großen Spielraum für die Fehlerstreuung noch den besonderen Vorteil, daß die Fehler in mm ausgedrückt ohne weiteres den Betrag in Prozent angeben. Zur Vergleichung und Bereicherung der Ergebnisse wurde noch die kleine Figur (6 cm) für den Versuch ausersehen.

Ein weiteres Ergebnis des Vorversuches war die Erscheinung, daß die mittleren Fehler, wenige Rückfälle ausgenommen, von Versuch zu Versuch kleiner wurden. Das läßt außer auf zunehmende Übung der Vp. auf eine geringere Wirkung der Täuschung bei zunehmender Übung schließen. Zu einem vollständigen Verschwinden werden die Fehler nicht kommen, was ein kleiner Zwischenversuch mit der Vp. A. G. (34 J.) zeigte. Sie erklärte, als sie zu einem einmaligen Versuch mit 10 × 4 Teilungen veranlaßt worden war, sie habe schon gemerkt, daß es sich um eine optische Täuschung handle. Nichtsdestoweniger war von ihren 40 Teilstrichen ein einziger über der Mitte, dagegen waren 35 unter der Mitte, darunter 4 um je 4 mm. Und die Vp. H. G., die es zufälligerweise gehört hatte und zustimmte und erklärte, sie wisse schon, was eine optische Täuschung sei, es habe Beispiele dafür im Schülerkalender, erhöhte den durchschnittlichen Fehler im nächsten Versuch (siehe Tafel 1 Versuch 6).

Zur Gewöhnung an die Aufgabe wurde mit den zum Hauptversuch ausgewählten Klassen ein Übungsversuch vorgenommen. Er bestand in der Teilung einer senkrechten Strecke von 10 cm Länge. Dieser Versuch gab Gelegenheit, alle Bedingungen, unter denen im Hauptversuch geteilt werden sollte, zu besprechen (Verbot des Messens, Drehens, der Nachprüfung usw.). Eine technische Anleitung, wie man nach dem Augenmaß am sichersten teile, erwies sich als notwendig. Die Versuchsklassen wurden so gewählt, daß auf jede Altersstufe rund 100 Schüler kamen. Die Ergebnisse konnten leicht durch geringe Abzüge an den größten Zahlen auf 100 für jedes Schuljahr gebracht werden.

Die Ergebnisse des Übungsversuches zeigt Tafel 2. (Kl. 1 ist die jüngste.)

Überraschend für die Versuchsleiter war das Überwiegen der zu hoch verlegten Teilpunkte. Alle Mittelwerte liegen über dem Mittelpunkt, so daß sich der mittlere Fehler hier deutlich als mittlere Abweichung darstellt. Diese ist hier „als ein den Einfluß subjektiver Faktoren bestimmender Maßwert zu betrachten“. Vermutungsweise läßt sich diese Erscheinung auf die Bevorzugung eines gleichartigen Vorgehens beim Lösen der Aufgabe zurückführen. Wahrscheinlich beginnen die meisten Schüler die Strecke von oben her mit dem Blick zu durchlaufen, wobei der untere Teil flüchtiger berührt wird. Die Richtigkeit dieser Erklärung könnte dadurch nachgeprüft werden, daß bei der Wiederholung eines derartigen Versuchs die Bedingung gestellt würde, beim Überschauen der Strecke von unten zu beginnen.

Ganz den Erwartungen entsprechend ist das Streuungsbild, das die Tafel 2 zur Anschauung bringt. Wir sehen, wie von Jahr zu Jahr die Streuung enger und steiler wird. Die mittlere Abweichung nähert sich zudem der 0, was einer Verminderung der subjektiven Fehlerquellen entspricht. Diese Streuungstafel veranschaulicht somit die Entwicklung derjenigen psychischen Fähigkeiten, die bei der Lösung der Teilungsaufgabe in Frage kommen.

Tafel 2.

Halbieren einer senkrechten Strecke von 1 dm Länge durch 900 Schüler.

Fehlerstreuung.

Klasse	1	2	3	4	5	6	I	II	III	alle Kl.
Fehler in mm										
10	2	1	1							4
9	1	1	—			1				3
8	2	5	1	1		1				10
7	3	3	—	—	1	—				7
6	4	4	3	2	2	1	1			17
5	13	13	6	6	4	—	1	1	1	45
4	15	8	6	10	7	6	1	5	6	64
3	13	10	17	12	14	8	7	16	11	108
2	13	12	13	24	27	20	18	21	19	167
+ 1	11	16	12	28	23	19	34	25	27	195
0	12	11	21	9	15	25	22	26	24	165
— 1	6	4	10	4	6	7	12	4	9	62
— 2	—	6	7	2	1	7	2	1	3	29
— 3	2	2	1	1		—	1	1		8
— 4	1	3	1	1		1	—			7
— 5	1	1	1			2	1			6
— 6	1									1
— 7										—
— 8						1				1
— 9						1				1
—10										
Schülerzahl	100	100	100	100	100	100	100	100	100	900

Der Hauptversuch (Hv.) zerfällt in zwei Einzelversuche. Das erste Mal (1. Hv.) wurden klassenweise den Schülern je zwei Fliederblattformen mit der Rippenhöhe 10 cm und 6 cm vorgelegt (s. Fig. 1). Sie hatten die Aufgabe, nach sorgfältiger Abschätzung durch einen leichten Querstrich die Mitte der Blattrippe zu bezeichnen. Um das Gelüste des Abmessens zu unterdrücken, wurden die Schüler darüber belehrt, daß man ihr Augenmaß prüfen wolle und daß man ihnen später das Ergebnis mitteilen werde. Wenige Ausnahmen abgerechnet, hat die Belehrung den gewünschten Erfolg gehabt. Erst nachdem die Ergebnisse dieses Versuchs zusammengestellt waren, wurde er wiederholt (2. Hv.), wobei durch eine bestimmte Formel die Beeinflussung der Schüler bezw. Klassen versucht wurde. Die Formel lautete: „Wir wollen die Teilungsaufgabe heute nochmals machen. Sie sollte das zweite Mal besser ausfallen, wenn alle gut aufpassen. Das letzte Mal haben fast alle den Teilstrich zu hoch oben gemacht.“ Nachdem das so

klar gesagt worden war, daß es alle Schüler hatten auffassen müssen, wurde erst die Erlaubnis zur Teilung gegeben.

Die Beeinflussungsformel ist so gewählt, daß dem einzelnen Schüler die Freiheit gewahrt bleibt. Er ist nicht verpflichtet, sich zu denjenigen zu rechnen, die den Teilstrich zu hoch oben gemacht haben; aber er ist doch veranlaßt, diese Frage für sich zu entscheiden. In dem Maß, als er sich unsicher fühlt, wird er die Bemerkung auf sich beziehen und entsprechend korrigieren.

Die Ergebnisse des 1. Hvs. sind in Tafel 3 und Tafel 4 zusammengestellt.

Tafel 3.

Teilung der Rippe eines Fliederblattes.

1. Hauptversuch. Große Figur (10 cm). Fehlerstreuung.

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	alle Kl.
Fehler in mm										
4										
3	1	1				1				3
2	2	1				1	1		1	6
+ 1	5	1	1		1	3	1	2	1	15
0	1	2	3	6	10	3	4	4	8	41
— 1	7	5	3	10	11	14	9	9	11	79
— 2	9	10	7	11	21	14	18	16	15	121
— 3	8	13	11	11	20	23	13	27	13	139
— 4	12	11	18	20	16	19	21	18	22	157
— 5	12	16	15	16	12	8	15	15	19	128
— 6	8	10	15	16	3	5	10	6	3	76
— 7	14	15	7	7	4	7	8	1	4	67
— 8	7	2	14	1	1	2		1	2	30
— 9	3	4	1	—	1			1		10
—10	6	5	3	1						15
—11	2	1	2	1					1	7
—12	2	2								4
—13	—	—								—
—14	1	1								2
—15										
Schülerzahl	100	100	100	100	100	100	100	100	100	900

Die Tafeln 3 und 4 zeigen ungefähr das Streuungsbild des Übungsversuches (Taf. 2). Allerdings ist die Streuung etwas weniger regelmäßig und bei ungefähr gleichem Umfang weniger steil (s. Fig. 2). Das bestätigt die größere Unsicherheit der Vpn. im Hv. gegenüber dem Übungsversuch. Die Wirkung der Täuschung kommt als negative mittlere Abweichung zur Geltung. Wiederum zeigt sich eine Annäherung der mittleren Abweichungen an die 0. Sie schreitet bei der kleinen Figur allerdings regelmäßiger vorwärts als bei der großen und beim 2. Hv. regelmäßiger als beim 1. Hv. (Tafeln 9 und 10).

Die Hauptfrage ist nun offenbar die, wie sich die Beeinflussung im 2. Hv. feststellen lasse. Fragen wir uns zunächst, wie der 2. Hv. ausgefallen wäre ohne die Beeinflussungsformel. Der Vorversuch mit H. G. läßt erwarten, daß der mittlere Fehler bei der Wiederholung des Versuches durchwegs kleiner oder daß im ungünstigeren Fall ein ungleichartiges Verhalten bei

den verschiedenen Klassen eintreten würde. Es könnte z. B. in einer Klasse der mittlere Fehler größer, in einer andern kleiner werden; auch der seltenere Fall, daß er gleich bliebe, könnte eintreffen. Am wenigsten zu erwarten wäre der Fall, wo in allen Klassen mehr Schüler abwärts als aufwärts korrigierten und wo infolgedessen alle Mittelwerte tiefer zu stehen kämen. Dies ist aber, was wir auf Grund der Beeinflussung erreichen wollen.

Tafel 4.

1. Hauptversuch. Kleine Figur (6 cm). Fehlerstreuung.

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	alle Kl.
Fehler in mm										
4										
3										
2	1	1							1	3
+ 1	2	—	2	1	2				—	7
0	1	3	4	2	7	5	8	3	12	45
— 1	8	3	10	8	13	10	14	19	17	102
— 2	12	13	17	21	27	18	26	36	25	195
— 3	20	24	20	24	31	28	30	24	27	228
— 4	18	14	25	26	14	26	16	14	10	163
— 5	23	20	9	15	6	11	3	3	7	97
— 6	7	16	8	2		1	2	1	—	37
— 7	5	4	2	1		1	1		1	15
— 8	—	1	1							2
— 9	3		2							5
—10										—
—11										—
—12		1								1
—13										
—14										
—15										
Schülerzahl	100	100	100	100	100	100	100	100	100	900

Betrachten wir nun die Ergebnisse des 2. Hvs. in Tafel 5 und 6.

Das Streuungsbild ist in Tafel 5 und 6 ähnlich wie in Tafel 3 und 4. Die Unterschiede des 1. und 2. Hvs. lassen sich aber erst deutlich erkennen bei einer Vergleichung der Einzelleistungen. Dies zeigt uns Tafel 7 und 8.

Wir sehen, daß bei der großen Figur (Tafel 7) ziemliche Regelmäßigkeit in der Verteilung auf die drei Gruppen „höher", „tiefer" und „gleich" besteht. In allen Klassen außer der 9. Kl. (3. Klasse Sekundarschule) überwiegen die Fälle, wo der Teilstrich im 2. Hv. tiefer verlegt wurde. Die Anzahl der Tieferlegungen ist auffallend gleich, sie liegen in allen Klassen um die Zahl 50. Die mittlere Verteilung weist ungefähr das Verhältnis 3 : 2 : 5 (höher : gleich : tiefer) auf. Größere Abweichungen zeigen nur Klasse 5 und 9, was später erklärt werden soll. Bei der kleinen Figur erscheint die Beeinflussung geringer als bei der großen, wenn auch kein großer Unterschied besteht. Das wird davon herrühren, daß sich der Schüler in seiner Aufgabe bei der kleinen Figur sicherer fühlt, worauf auch die engere Streuung hinweist. Ziemlich stark vom Durchschnitt abweichend sind hier die Ergebnisse der 5. und 8. Klasse.



Tafel 5.

2. Hauptversuch (Beeinflussung). Streuungsbild. Große Figur.

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	alle Kl.
Fehler in mm										
4							1			1
3										—
2		1						1	1	3
1		1					1	1	3	6
0	3	3	2	3	4	8	1	4	12	40
— 1	5	4	5	4	7	9	10	7	10	61
— 2	11	5	11	10	7	13	15	16	11	99
— 3	9	6	9	10	19	8	16	14	16	107
— 4	11	14	12	10	14	17	20	22	8	128
— 5	17	13	9	26	12	18	16	12	11	134
— 6	6	15	14	15	12	7	3	16	14	102
— 7	12	10	16	11	9	10	11	4	5	88
— 8	11	11	9	2	7	7	5	2	2	56
— 9	5	8	1	3	4			1	2	24
—10	7	6	6	3	4		1		4	31
—11	1	2	5	1	1				1	11
—12	1	1		2						4
—13	1		1			1				3
—14										—
—15						2				2
Schülerzahl	100	100	100	100 (72)	100 (74)	100	100	100	100	900

Tafel 6.

2. Hauptversuch (Beeinflussung). Fehlerstreuung. Kleine Figur.

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	alle Kl.
Fehler in mm										
4										
3										
2							1			1
1		1	1	3			—			5
0	2	1	2	4	6	3	6	3	8	35
— 1	10	2	6	4	7	14	9	19	14	85
— 2	9	17	18	13	11	17	16	28	20	149
— 3	19	17	15	28	28	22	36	29	23	217
— 4	23	18	21	10	19	26	19	8	23	167
— 5	19	25	16	21	16	8	12	7	8	132
— 6	11	8	9	13	8	6	1	4	2	62
— 7	3	6	4	3	4	1		—	1	22
— 8	2	1	4		1	1		2	1	12
— 9	1	3	2			—				6
—10	—	1	1	1		2				5
—11	1		1							2
—12										
—13										
—14										
Schülerzahl	100	100	100	100 (72)	100 (74)	100	100	100	100	900

Tafel 7.

Beeinflussungsversuch.

Verlegung der Teilstriche im 2. Hauptversuch. Große Figur (10 cm).

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	%
höher	23	36	36	28	21	27	25	28	36	260	29
gleich	24	14	11	21	12	15	30	17	28	172	19
tiefer	53	50	53	51	67	58	45	55	36	468	52
Schülerzahl	100	100	100	100	100	100	100	100	100	900	

Tafel 8.

Kleine Figur (6 cm).

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	%
höher	32	50	35	29	22	35	21	30	24	278	31
gleich	25	10	15	29	12	23	36	34	27	211	23
tiefer	43	40	50	42	66	42	43	36	49	411	46
Schülerzahl	100	100	100	100	100	100	100	100	100	900	

Sprechen schon diese Ergebnisse deutlich für einen Erfolg der Beeinflussung, so werden sie noch unterstützt durch die Vergleichung der mittleren Fehler, die in Tafel 9 und 10 zusammengestellt sind. Ausnahmslos haben sich die mittleren Fehler vom 1. auf den 2. Hv. vergrößert. Die Vergrößerungen sind im allgemeinen unregelmäßig, doch sind sie dort am größten, wo auch in Tafel 7 und 8 eine starke Beeinflussung aufgezeigt wird (z. B. Klasse 5). Überhaupt läßt sich eine annähernde Übereinstimmung der Ergebnisse beider Messungsarten feststellen, d. h. größeren Werten auf der einen entsprechen größere Werte auf der andern Seite.

Tafel 9.

Beeinflussungsversuch.

Veränderung der mittleren Fehler vom 1. auf den 2. Hauptversuch.
Große Figur (alle Fehler negativ).

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	durchschnittl.
1. Versuch	4,94	4,98	5,08	3,99	2,99	3,14	3,56	3,27	3,33	3,96
2. Versuch	5,42	5,64	5,52	4,99	4,72	4,28	3,88	3,79	3,66	4,65
Unterschied	0,48	0,66	0,44	1,00	1,73	1,14	0,32	0,52	0,33	0,69

Tafel 10.

Kleine Figur (alle Fehler negativ).

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	alle Kl.
1. Versuch	3,79	3,99	3,35	3,19	2,44	3,02	2,54	2,40	2,28	2,89
2. Versuch	3.95	4,17	4.04	3.65	3,25	3.29	2,89	2,69	2.82	3,44
Unterschied	0,16	0,18	0,69	0,46	0,81	0,27	0,35	0,29	0,54	0,55



Übersichtlich zeigt die Gesamtergebnisse der zwei Hv. und des Vorversuches Figur 2.

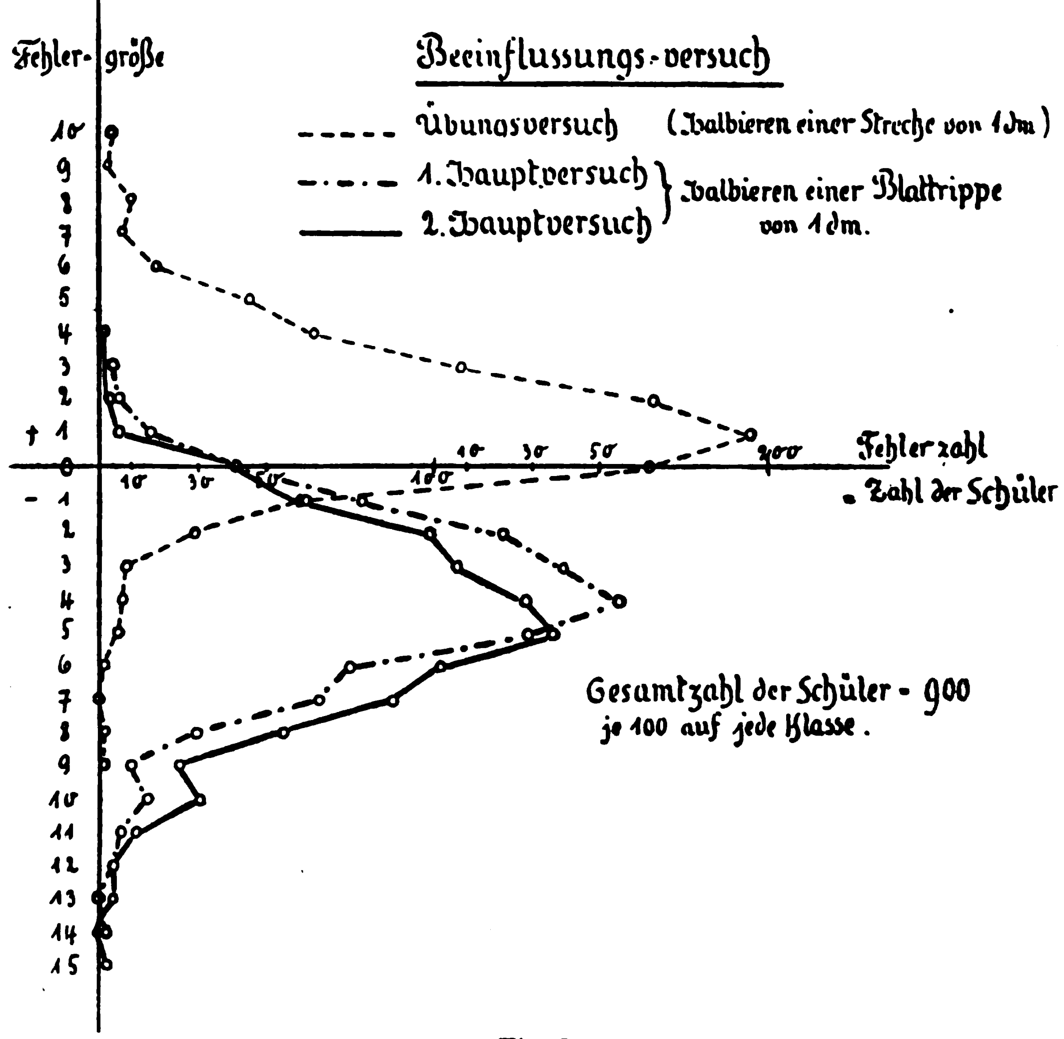


Fig. 2.

Interessante Aufschlüsse über die Wirkung der Beeinflussung erhält man durch die nachträglichen Aussagen der Schüler. Leider ließen sich nicht in allen Klassen solche gewinnen. In einer Mädchenklasse (8. Schuljahr) von 23 Schülerinnen gaben 10 unumwunden zu, daß sie wegen der Mitteilung des Lehrers den Teilstrich tiefer gelegt hätten. Eine der Schülerinnen schrieb auf das Blatt: „Ich habe nach unten korrigiert, weil es Hr. G. uns so gesagt hat!“ In der gleichen Klasse gab es auch Schülerinnen, die nach oben korrigieren wollten und mit dem Teilstrich nach unten gerieten, und auch solche, denen es umgekehrt ging. Vielen war nicht mehr genau bewußt, wie sie beim Versuch überlegten. Solche Stichproben sind für die Bewertung der Versuchsergebnisse wichtig; denn wenn wir bei der Leistung der einzelnen Vp. verweilen, so haben wir oft keine Sicherheit darüber, ob sie beeinflußt worden ist oder nicht, es sei denn, daß sie uns selber Aufschluß

gibt, was bei Massenversuchen meist unmöglich ist. Eine Vp., die den Teilstrich das erste Mal sehr hoch gelegt hat, wird ihn das zweite Mal vielleicht ohne Beeinflussung tiefer legen, und eine Vp., die den Teilstrich sehr tief gelegt hat, kann ihn das zweite Mal höher legen und dennoch unter der Wirkung der Beeinflussung die Korrektur mäßigen. Dies sind aber vereinzelte Fälle, da sie besonders bei den äußersten Punkten der Streuung wahrscheinlich sind. Wenn also in der oben genannten Mädchenklasse (23 Sch.) in der Zusammenstellung der Korrekturen 14 den Teilstrich abwärts verlegt haben und 10 unumwunden die Beeinflussung zugeben, während nur eine bestimmt behauptet, sie hätte die Absicht gehabt, nach oben zu gehen, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß die Zahl 14 uns ungefähr die Anzahl der sicher Beeinflußten angibt. In Wirklichkeit dürfte die Zahl größer sein; denn auch bei den andern Vpn. kann die Beeinflussungsformel noch gewirkt haben. Es wäre gewiß interessant, bei einem ähnlichen Versuch die Aussagen der Vpn. sorgfältig zu benützen, um genaueren Aufschluß hierüber zu erhalten. Es ist aber von vornherein klar, daß den Zahlen in Tafel 7 und 8, sofern wir sie als Maß der Beeinflussung ansprechen, nur Wahrscheinlichkeitswert zukommt. In einer 6. Klasse waren einzelne Schüler unzufrieden, als ihnen der Lehrer die Ergebnisse ihrer Teilungen mitteilte, sie murrten und sagten, der Lehrer habe ja gesagt, sie hätten den Teilstrich zu hoch gelegt. Auf diese Weise gaben sie die Wirkung der Beeinflussung zu.

Wenn die Beeinflussung in den meisten Klassen gelungen ist, so haben umgekehrt Versuchsstörungen in einzelnen Klassen darüber belehrt, daß eine Gruppenbeeinflussung erst dann recht wirksam wird, wenn die Gruppe (Klasse) durch die Teilnahme am Versuch zu einer Einheit verschmilzt. Das ist in einigen Klassen vorzüglich gelungen. Nehmen wir einige Beispiele, die Zahlen immer in der Reihenfolge: höher, gleich, tiefer — verstanden.

4. Klasse des Hrn. G.:	Große Figur	4 : 8 : 30,
	Kleine Figur	6 : 12 : 25
5. Klasse des Hrn. M.:	Große Figur	5 : 3 : 38
	Kleine Figur	3 : 4 : 39
6. Klasse des Hrn. R.:	Große Figur	8 : 6 : 30
	Kleine Figur	12 : 8 : 24

Als Gegenbeispiele können zwei Mädchenklassen dienen, die in einer Pause zum 2. Hv. gerufen wurden.

Klasse von Frl. A. (11 Schülerinnen, 9. Schuljahr)

	Große Figur	6 : 3 : 2
	Kleine Figur	2 : 2 : 7
Klasse IIIa	Große Figur	6 : 3 : 7
	Kleine Figur	4 : 3 : 9

Bei beiden Klassen scheint die Beeinflussung erst bei der kleinen Figur gewirkt zu haben.

Anderer Art war die Störung in einer 2. Sekundarschulklasse (8. Schuljahr), wo ein Schüler trotz der gegebenen Anleitung zu messen anfing. Der

Lehrer wurde zornig und brach den Versuch ab. Bei der Wiederaufnahme zeigte sich folgendes Bild:

Große Figur 15 : 4 : 5
Kleine Figur 16 : 6 : 2

Der Zwischenfall hat die Beeinflussung unwirksam gemacht, sie in Gegenteil verkehrt. Die Klasse wurde beim Gesamtergebnis nicht berücksichtigt.

Eine unrichtige Durchführung des Versuchs in einer 4. und einer 5. Klasse brachte auch hier ein unerwünschtes Ergebnis (4. Kl. Gr. Fig. 28 : 4 : 2), da der Lehrer die Schüler auf die Täuschung aufmerksam gemacht hatte. Der Versuch dieses Material durch anderes zu ersetzen, mißglückte unter ähnlichen Umständen, worauf man sich in Klasse 4 und 5 auf das brauchbare Material beschränkte (72 und 76 Schüler) und es auf 100 Schüler berechnete.

Nach diesen Ausführungen darf mit Recht der Einwand gemacht werden, warum nicht überhaupt die klassenweise Zusammenstellung vorgezogen wurde, da doch eigentlich nur in den einzelnen Klassen die Bedingungen der Beeinflussung gleiche waren. Darauf kann gesagt werden, daß eine derartige Zusammenstellung nur dann ihren vollen Wert hätte, wenn über jeden Einzelversuch genaue Protokolle aufgenommen würden. Das war uns leider unmöglich. Dann zeigen die Tafeln, daß unsere Verarbeitung auch Vorteile bietet, auch wenn sich in den Beeinflussungsergebnissen keine Entwicklung mit aufsteigendem Alter nachweisen läßt. Es war überhaupt ein wesentliches Ergebnis, das gezeigt zu haben.

Es läge nahe, das gesamte Material für Knaben und Mädchen gesondert zusammenzustellen. Es geschah nicht, da diese Trennung kein zuverlässiges Bild vom Verhalten der Geschlechter gäbe. In den untern 6 Klassen sind nämlich die Geschlechter gemischt, in den 3 obern getrennt. Nun hängt aber die Beeinflussung so sehr von der Klassenstimmung und dem Lehrer ab, daß ich nicht eine Knabenklasse einer Mädchenklasse gegenüberstellen kann. Nur wo die Geschlechter gemischt sind, haben die Vergleiche etwelchen Wert. Nehmen wir einige Beispiele:

4. Kl. des Hrn. G.	Gr. Fig.	Kn.	2 : 4 : 13	Md.	2 : 4 : 17
	Kl. Fig.	„	3 : 5 : 11	„	2 : 7 : 14
5. Kl. des Hrn. M.	Gr. Fig.	„	3 : 2 : 20	„	2 : 1 : 18
	Kl. Fig.	„	3 : 2 : 20	„	0 : 2 : 19
6. Kl. des Hrn. R.	Gr. Fig.	„	3 : 3 : 16	„	5 : 3 : 14
	Kl. Fig.	„	4 : 4 : 14	„	8 : 4 : 10
6. Kl. des Hrn. H.	Gr. Fig.	„	5 : 3 : 16	„	9 : 4 : 10
	Kl. Fig.	„	7 : 7 : 10	„	10 : 6 : 7

Diese Zusammenstellung aus gemischten Klassen berechtigt zum Schluß, daß von einem verschiedenen Verhalten der Geschlechter bei dieser Aufgabe nicht die Rede sein kann. In der einen Klasse weisen die Mädchen, in einer andern die Knaben eine stärkere Beeinflussung auf.



Stellen wir noch einige Knaben- und Mädchenklassen der Sekundarschule einander gegenüber:

1a (Md.)	11 : 13 : 6	1d (Kn.)	9 : 10 : 15
	10 : 6 : 14		8 : 13 : 13
1b (Md.)	5 : 9 : 12		
	6 : 10 : 10		
2a (Md.)	3 : 4 : 17	2c (Kn.)	5 : 5 : 19
	1 : 10 : 13		10 : 10 : 9
2b (Md.)	5 : 3 : 14	3c (Kn.)	8 : 10 : 15
	3 : 7 : 12		7 : 6 : 20

Wir sehen auch hier, daß die Beeinflussung bald in einer Mädchen-, bald in einer Knabenklasse größer ist. Damit ist die Frage nach dem Verhalten der Geschlechter für diesen Versuch entschieden. Es müßten jedenfalls andere Aufgaben sein, mit einer größern Inanspruchnahme höherer geistiger Tätigkeit, um einen Unterschied im Verhalten von Knaben und Mädchen nachweisen zu können.

Zusammenfassend können wir folgendes sagen:

1. Der Teilungsversuch hat in deutlicher Weise qualitativ und quantitativ den Erfolg der Beeinflussung gezeigt.

2. Der Versuch war so einfach und hat die Inanspruchnahme höherer geistiger Tätigkeit so sehr beschränkt, daß er das Wesen der „Beeinflußbarkeit“ als eines Entwicklungsphänomens hätte zur Geltung bringen können. Da aber weder Alters- noch Geschlechtsverschiedenheit einen nachweisbaren Einfluß auf die Ergebnisse gehabt haben, so müssen wir annehmen, daß es keine Beeinflußbarkeit als besondere Eigenschaft oder Fähigkeit (Unfähigkeit!) der „Seele“ gibt, die sich etwa im Verlauf der geistigen Entwicklung zurückbildet. Beeinflußbarkeit ist vielmehr ein bestimmtes Verhalten unseres Bewußtseins, abhängig von der psychischen Augenblicksverfassung. Ihre scheinbare Rückbildungsfähigkeit ist auf die Mitbeteiligung vieler geistiger Fähigkeiten zurückzuführen, die ihrerseits entwicklungsfähig sind.

3. Diese Auffassung sollte durch anders angelegte Versuche bestätigt werden. Insbesondere müssen Versuche, in denen sich ein verschiedenes Verhalten des Alters und Geschlechtes zeigt, vorsichtig durchgeführt werden, so daß die eigentlichen Ursachen des verschiedenen Verhaltens nachgewiesen werden könnten.

4. Als Beitrag zur Gruppenpsychologie erweist der Versuch die Tatsache daß die Beeinflussung einer Gruppe (Klasse) abhängig ist von ihrer augenblicklichen geistigen Geschlossenheit (Klassengeist) genau so, wie die Beeinflussung der Einzelperson von deren geistiger Augenblicksverfassung abhängt. Je mehr der Versuchsleiter mit dem „Klassengeist“ Fühlung gewinnt und je unauffälliger er seine Beeinflussung anbringen kann, um so sicherer wird der Erfolg sein.

5. Zu warnen ist vor Versuchen, die eine täuschende Beeinflussung bei Entscheidungen von höherem Wert (ethische oder ästhetische Werturteile usw.) bewirken wollten. Der Schüler könnte hierbei sein Zutrauen zum Lehrer einbüßen. Überhaupt sollte jeder Schulversuch auch für die Schüler noch

einen erziehlichen Wert haben, damit sie sich nicht als Versuchskaninchen vorkommen. In unserem Versuch liegt der Wert in der unter höchster Anspannung der Aufmerksamkeit ausgeführten Teilung, einer Verrichtung, die im Zeichnen häufig vorkommt. Die Beeinflussung selber hat hier erziehlichen Wert, da sie den Schüler auf Täuschungen aufmerksam macht, denen man beim Zeichnen ausgesetzt ist.

Das Psychogramm einer Schulklasse als Unterlage für pädagogische Maßnahmen.

Von Franz Weigl.

Die Ergebnisse der Erforschung der Individualität im Sinne der differenziellen Psychologie, die wir besonders Stern verdanken, sind von weittragender pädagogischer Bedeutung. Sie lehren uns nicht nur den einzelnen Schüler genauer in seiner seelischen Eigenart kennen, sondern lassen uns namentlich auch die Gründe für Fehlleistungen leichter verstehen. Indem sie uns aber zu den Ursachen der Leistungsmängel hinführen, weisen sie uns auch bereits die besten Wege für Hilfe. Der Praktiker staunt, wenn er die wohl mühsame Arbeit eines Psychogramms erledigt hat, über den Reichtum von Ausblicken, der sich ihm auftut, und jeder Lehrer wird sich glücklich fühlen, wenn er an Stelle der allgemeinen Ansporne „Du mußt fleißiger sein“, „Du mußt dich mehr zusammennehmen“, Mittel an die Hand bekommt, mit denen er dem Schüler zeigen kann, wo sein Fleiß einsetzen muß, um in der Arbeit erfolgreicher zu sein. Am guten Willen fehlt es ja meist den Schülern nicht, es mangelt ihnen vielmehr die Ökonomie der Arbeit, die wir ihnen aber selbst erst geben können, wenn wir die Einzelheiten ihrer geistigen Eigenart genauer verfolgt haben.

Ich habe zu diesem Zweck mehrmals den Versuch gemacht, Psychogramme der einzelnen Schüler und dann durch Gegenüberstellung von der ganzen Klasse zu entwerfen. Im Folgenden soll diese Analyse der geistigen Begabung von 40 zehn- bis zwölfjährigen Knaben einer 5. Volksschulklasse in München (5. Schuljahr), die ich selbst als Klassenlehrer geführt habe, mit dem pädagogischen Ertrag dieser Arbeit dargestellt werden.

Den Hauptanstoß für sorgfältige Prüfung der Schüler gab das Mißverhältnis von Leistung und Intelligenzrangierung, die gelegentlich einer Überprüfung der Klasse nach experimentellen Methoden der Intelligenzprüfung sich ergab. Es zeigte sich z. B. , daß Schüler, die bei einer sorgfältigen Intelligenzuntersuchung ihrer intellektuellen Begabung nach den 5. oder 8. Platz einnahmen, in den Leistungen auf den 25. und 24. Platz zurückgerückt waren. Ich habe diese Differenzen bereits dargestellt in der Broschüre „Experimentell-pädagogische Erforschung der Begabungsdifferenzen“ (Heft 6 der Neuen Folge der Pädagogischen Zeitfragen, herausgegeben von der Redaktion des Hauptorgans der Pädagog. Stiftung Cassianeum, „Pharus“, Donauwörth 1914).

Es ist leicht, Faulheit, Gleichgültigkeit, mehr ethische Mängel als Grund für die Differenzen zwischen intellektueller Begabung und mangelhafter Leistung anzunehmen. Wer von der Hilfsschule her sorgfältigere Beobachtung der Schüler



gewöhnt ist, gibt sich aber mit solchen Erklärungen nicht zufrieden. So entwarf ich den Plan für Durchprüfung der Schüler nach den verschiedenen Seiten geistigen Lebens, wobei darauf gesehen wurde, daß keine zu schwierigen Versuche, keine Aufnahmen mit großem Apparatbetrieb, keine Tests, die den Unterricht störten, und keine Aufnahmen außer der Schulzeit, die eine zu große Belastung der Schüler mit sich gebracht hätten, gewählt wurden. Die verwendeten Methoden habe ich in der erwähnten Broschüre eingehender dargestellt. Ich kann hier darauf zurückverweisen und die Versuche nur kurz andeuten. Nachdem die Untersuchung durch Aufnahmen ergänzt wurde, die sich aus der pädagogischen Verarbeitung des angefallenen Materials im Laufe des Schuljahrs ergaben, stelle ich hier das Gesamtergebnis zusammen. Wie aus der Tabelle S. 142/143 zu ersehen ist, wurden einander gegenübergestellt: Leistungsplatz, Intelligenzplatz, Intelligenzalter, Lebensalter, Anschauungstypus, Sach- und Sprachvorstellungstypus, Denk- und Phantasietypus, die Gedächtnis- und Aufmerksamkeitsbegabung, die Fähigkeiten des apperzeptiven Sehens und der Anpassung, Lese-, Schreib- und Rechentempo, der Arbeitsrhythmus, Dispositionsschwankungen, Ermüdungsanlage, Erholungsfähigkeit, Übungswirkung, Automatismus, Suggestibilität, Gemütslage und Temperament.

Der Leistungsplatz wurde in der Weise festgestellt, daß die Schüler mit den Zeugnisnoten, mit denen sie zu mir in die Klasse kamen[1]), rangiert wurden. Die Notensumme wurde nach der den Münchener Volksschulen üblichen Zählung dabei zugrunde gelegt.

Der Intelligenzplatz wurde durch Prüfung mit Methoden festgestellt, die eine Rangierung zulassen. Zunächst kam in Betracht die Kombinationsmethode nach Ebbinghaus, und zwar wurden drei für diese Altersstufe besonders ausgewählte Texte, kindertümliche Erzählungen, verwendet (a. a. O. S. 14). Weiter wurde die Methode des assoziativen Gedächtnisses verwendet, wie sie von Ries geschildert wurde. Es kamen wieder drei Aufgabenreihen zur Durchführung. Endlich wurde die von dem gleichen Verfasser angegebene Methode der gebundenen Assoziation angewendet, wieder in drei Versuchsreihen (a. a. O. S. 21 u. 23). Nach der Summe dieser Leistungen wurde dann der Intelligenzplatz zugeteilt. Besonders die letztere Methode, die darauf abzielt, auf Grund der Darbietung von Reizwörtern Begriffsbeziehungen bilden zu lassen, die eine Folge darstellen, habe ich vorzüglich gefunden und möchte sie für Nachahmung dieser Aufnahmen sehr empfehlen. Diese Methode hat zudem für Schulzwecke den großen Wert, daß sie sich in das ganze Milieu und die Aufgaben der Schule ohne Störung einfügen läßt. Unter dem Gesichtspunkt, „wir wollen eine Sprachaufgabe machen“, läßt sich der Versuch leicht durchführen. Es sei gleich im vornherein bemerkt, daß mir durchwegs sehr viel daran gelegen war, Versuche zu verwenden, die sich der gewöhnlichen Schularbeit möglichst anpaßten, wie auch Beobachtungen über die laufenden schulischen Leistungen der Schüler für die Feststellung der Eigenart soweit als nur möglich benutzt wurden.

[1]) Die Aufnahmen wurden an Schülern vollzogen, die ich neu übernommen hatte. Ich konnte dabei auch beobachten, welch wertvolle Hilfe für die rasche Orientierung über die Eigenart der Schüler diese Untersuchungen bieten. In dieser sofortigen Kenntnisnahme der individuellen Züge jedes einzelnen Schülers liegt ein großer Segen, gegenüber den bloß zufälligen Beobachtungen gelegentlich unterrichtlicher und erziehlicher Einwirkung.



Das Intelligenzalter wurde nach der Binetschen Methode mit den von Bobertag und Stern angegebenen Verbesserungen verwendet. In der Übersicht ist nur vermerkt, ob die Schüler einen Intelligenzvorsprung (1 oder 2 V = ein oder zwei Jahre Intelligenzvorsprung) oder einen Rückstand (1 oder 2 R = ein oder zwei Jahre Intelligenzrückstand) oder das normale Intelligenzalter (N) aufwiesen.

Das Lebensalter wurde im Anschluß daran gleich vermerkt, um übersichtlich erkennen zu lassen, welche Schüler bereits eine Klasse wiederholt hatten. Es ist ja natürlich nicht gleichgültig, ob ein Schüler mit dem normalen Intelligenzalter als 10- oder 12jähriger in der Klasse sitzt.

Für die Feststellung des Anschauungstypus wurde die Bildbetrachtung durch 5 Minuten mit der Aufgabe der Niederschrift dessen, was beobachtet wurde, verwendet, und zwar wurden zugrunde gelegt die Bilder „Deutsche Burgen" von F. Beckert aus dem Leipziger Wandschmuckverlag von Merfeld & Donner, „Heimkehr vom Felde" von Rudolf Schiestl, aus der Kollektion der Voigtländerschen Künstlersteinzeichnungen und „Jung Siegfried in der Schmiede" aus den Bildern zur Nibelungensage von Richard Mann des Verlags Havlik in Langebrück i. S. Diese Niederschriften ließen sich völlig zwanglos in den Rahmen der Aufsatzstunden einfügen. Es ergab sich hier weiter die Möglichkeit, die gelegentliche Beobachtung im Unterricht mit zu verwerten. Kinder mit beschreibendem Anschauungstypus können im realistischen, insbesondere im naturkundlichen Unterricht alle Details an Farbe, Form der Dinge, bis ins Kleinste angeben und beschreiben, überhaupt bei der freien Aussprache in dieser Weise Erlebtes, Gesehenes und Bilder. Im Gegensatz hierzu sind Kinder von beobachtendem Typus bei biologischen Besprechungen und bei geographischen Erörterungen über Zusammenhänge von Bodenart und Beschäftigung u. ä. überlegen. Der gefühlsmäßige Typus ist insbesondere zu beobachten bei Wiedergabe von Märchen, anderen Erzählungen, bei der Wirkung biblischer Stoffe und von Gedichten. Den gelehrt-kritischen Typus verraten jene „überklugen" Kinder, die gerne kritisieren, alles mit gewisser Skepsis ansehen, was man besonders auch bei unverfänglicher Beobachtung im freien Verkehr der Schüler, in den Pausen, in Spielstunden, auf Schülerwanderungen, beobachten kann. Die Einträge in unserem Schema sind in der Weise gehandhabt, daß bedeutet: bs. = beschreibend, bb. = beobachtend, g. = gefühlsmäßig, k. = gelehrt-kritisch. Dementsprechend ergeben sich dann die Kombinationen (Mischtypen) z. B.: bbs. = beobachtend-beschreibend, oder bbg. = beobachtend-gefühlsmäßig usw.

Zur Feststellung der Sachvorstellungstypen wurde die Reaktionsmethode auf Reizworte verwendet. Diese Versuche ließen sich nicht in den lehrplanmäßigen Unterricht einfügen, nahmen aber ganz geringe Zeit in einer Übungsstunde nach Schluß des stundenplanmäßigen Unterrichts in Anspruch. Die Ergebnisse waren vielfach außerordentlich eindeutig (vgl. a. a. O. S. 64 ff.). Dem Experiment trat auch hier die gelegentliche Beobachtung für die Diagnose zur Seite. Man kann ja bei den meisten Aussprachen der Schüler über Erlebtes und bei der Korrektur von freien Aufsätzen über Erlebnisse einschlägiges Material sammeln, wenn man nur in etwas den Blick darauf eingestellt hat. Das visuelle Kind berichtet vorwiegend von dem, was es gesehen hat, von starken Gesichtseindrücken; das akustische von dem, was es hörte; das motorisch eingestellte Kind erzählt unter lebhaften Bewegungen und Gesten, es läßt das Ganze gleichsam



nochmal entstehen und schiebt Handlungen in den Vordergrund. Ich darf hier auf ein typisches Erlebnis verweisen, das ich sogar bei schwach begabten Kindern einmal hatte. Wir begingen die Umgebung des Schulhauses zum Zweck der unterrichtlichen Besprechung. In der folgenden Unterrichtsstunde trat ein Kind hervor, das eine bestimmte Straße dadurch charakterisierte, daß es diese als rechts hinter dem Schulhaus bestimmte, während ein zweites Kind die Straße damit beschrieb, das sei die Straße, wo morgens, mittags und abends die Malzfabrik pfeife und ein drittes Kind den Weg, den es ging, mit Unterstützung von Handbewegungen nochmals wiederholte[1]). Diese Beobachtungen lassen die experimentelle Festlegung der Schülereigenart in der wertvollsten Weise unterstützen. Der Lehrer braucht diese Erscheinungen nur zu kennen, um ohne Schwierigkeit die unterrichtlichen Beobachtungen hierfür ausnützen zu können. Es handelt sich ja auch nur um die Feststellung ganz charakteristischer oder doch besonders hervorstechender Begabungen. In unserem Schema ist der akustische Typ mit a., der visuelle mit v., der motorische mit m. eingetragen; die Mischtypen erklären sich von selbst. Die Punkte besagen, daß bei einem Schüler keine besonders charakteristische Richtung des Sachvorstellungstypus festgestellt wurde.

Der Sprachvorstellungstypus wurde geprüft durch die Fähigkeit für das Rückwärtsbuchstabieren und ferner durch die Beobachtung der Schüler beim Schreiben. Ferner gibt hier die gelegentliche Beobachtung über die Art, wie die Kinder Gedichte, das Einmaleins lernen, Zahleninhalte auffassen, Geschichtszahlen, Katechismus oder Bibeltexte behalten, wertvollen Aufschluß. Die Eintragungen in unserem Schema entsprechen den Abkürzungen bei den Sachvorstellungstypen.

Für die Feststellung der Denk- und Phantasietypen konnte wieder der Aufsatzunterricht benutzt werden. Nach der von Meumann angegebenen Methode der Darstellung einer Geschichte aus den gegebenen Stichwörtern konnte ein Blick in die Richtung des Denkens und der Phantasietätigkeit gewonnen werden. Es wurden die von Meumann vorgeschlagenen Beispiele verwendet: Die Geschichte von Wilhelm Busch, von dem Affen, der ein Kind rettet, und das Gedicht von Reinick „Der Tod als Ablösung" (vgl. Zeitschr. f. pädag. Psychologie und Experimentelle Pädagogik XIII, Leipzig 1912, S. 155). Die Stichwörter waren:

1. „Haus — brannte ab — Kind allein — kluger Affe — Eltern dankbar — Belohnung."
2. „Winternacht — Soldat — Kälte — erstarrte — Ablösung — Tod."

In der Verarbeitung dieses Materials wurde die typische Unterscheidung in beschränkter Weise vorgenommen; sie erstreckte sich bei den Denktypen auf gegenständliches (g) und sprachlich-formuliertes Denken (s). Für die Phantasietypen wurde unterschieden lebhafte (l) und stumpfe (st), ferner produktive (p) und reproduktive (r) Phantasie.

Die Gedächtnisbegabung wurde geprüft auf das unmittelbare und das dauernde Behalten hin, sowie auf den Typus. Für die Feststellung des un-

[1]) Von Kollegen, die ich auf dieses und ähnliche Beispiele aufmerksam machte, wurde mir wiederholt bestätigt, daß sie seitdem aus der Achtsamkeit auf Schüleraussagen, unter diesem Gesichtspunkte, wertvolle Anhaltspunkte für die Feststellung des Vorstellungstypus gewonnen hätten.



mittelbaren Behaltens wurde einmal verwendet der Test aus der Intelligenzuntersuchung von Binet: Nachsprechen 26silbiger Sätze, z. B.: „Ich habe meinem Bruder gesagt, wenn er heimkommt, soll er gleich wieder fortlaufen und den Arzt holen". Weiterhin habe ich hier einen Versuch konstruiert, den ich mehrmals auf verschiedenen Altersstufen als sehr brauchbar ausprobiert habe. Es wird ein Diktat gegeben, das so gegliedert ist, daß für das unmittelbare Behalten eine Steigerung von zwei sachlichen Elementen bis zu neun gegeben ist. Die Niederschrift dieses Diktats und die sorgfältige Korrektur ermöglicht die Beurteilung der entsprechenden Schülerbegabung. Das Diktat zerfällt in 19 Teilabschnitte. Jeder Abschnitt wird in der üblichen Weise, wie Diktate, gegeben werden, deutlich und laut vorgesprochen. Die Schüler haben die Aufgabe, den entsprechenden Teil sofort nachzuschreiben. Aus der hier folgenden Form der Wiedergabe ist die Aufteilung des Diktats und die Steigerung der Zahl der dargebotenen Elemente zu ersehen.

1. Der Jäger und der Holzhacker 2
2. der Förster und ein Knecht 2
3. gingen ins Freie 2
4. durch die Wiesen in den Wald. 2
5. Der flinke Feldmann und der eifrige Dachshund 4
6. begleiteten die Gesellschaft unter lustigen Sprüngen. 4
7. Ein Häslein sprang empor; 3
8. blitzschnell liefen die Hunde; 3
9. der Hase jedoch versuchte schneller zu laufen, ... 5
10. und es gelang dem Meister Lampe, glücklich zu entkommen. 5
11. Der Förster zeigte nunmehr dem Holzhacker und dem Knecht die Arbeit. 6
12. Bäume umsägen, Äste abnehmen, Stämme zerschneiden, . . 6
13. Waldstreu sammeln, auf Haufen vereinigen und auf Wagen verladen 6
14. war die Arbeit, die den Tag hindurch die kräftigen Männer beschäftigte. 6
15. Der Förster und der Jäger gingen tiefer in den Wald und lauerten auf den Rehbock, ... 7
16. der bei der besorgten Geis und den lustigen Kitzlein im dichten Gesträuch hauste. 7
17. Die Hunde halfen, allerlei Wild im Versteck, den Fuchs im Bau zu suchen. 8
18. Einen stolzen Bock, ein zartes Häslein, einen bösen Fuchs brachten die Jäger zur Strecke. 9
19. Spät am Abend trafen sich wieder alle und zogen vergnügt mitsammen heim. 9

Bei dieser Gelegenheit sei bemerkt, daß es nicht schwer fällt, Abschreiben der Schüler und damit eine nachteilige Beeinflussung der Versuchsergebnisse zu verhindern. Wenn einige freie Bänke zur Verfügung stehen und wenn man außerdem für den kurzen Versuch leerstehende Tische, wohl auch einmal das Fensterbrett, verwendet, so lassen sich die Schüler in Abständen gruppieren, bei denen gegenseitige Anleihen ausgeschlossen sind. Zur Ergänzung kommen von gelegentlichen Beobachtungen noch besonders in Frage das Behalten von Zahlenangaben beim Kopfrechnen, die Fähigkeit für das Nachsprechen von Merksätzen, die sprachlich genau formuliert wurden. Aus dem Versuchsergebnis einerseits und den gelegentlichen Beobachtungen andererseits, ist der Eintrag kombiniert.



Die Ziffernreihe in der treffenden Rubrik unseres Schemas bedeutet die Rangierung der Schüler nach der Leistung im Diktat, die Zeichen + und — darunter bedeuten, daß bei der gelegentlichen Beobachtung noch ein besonders gutes bzw. minderwertiges unmittelbares Behalten festgestellt wurde.

Das dauernde Behalten wurde in der Weise möglichst exakt zu prüfen gesucht, daß ein Text über das Naturgeschichtsobjekt Fuchs in der Schule genau eingeprägt wurde. Der Text wurde nicht in der Art sonstiger Merkstoffe ins Heft eingetragen, sondern blieb nach der Einübung ohne schriftliche Fixierung seitens der Schüler, um eine gelegentliche Wiederholung an der Hand der Niederschriften zu verhindern. Ohne Vorbereitung der Schüler auf die Aufgabe wurde nach 8 Tagen die Wiedergabe des „Merkstoffes" über den Fuchs durch Niederschrift verlangt, die Blätter wurden eingesammelt, die Leistungen genau geprüft und nach drei Monaten ohne Vorbereitung des Schülers die Aufgabe wiederholt (in der Form einer schriftlichen Prüfung aus dem Naturkundestoff). Die neuerdings erzielten Leistungen wurden mit der ersten verglichen und daraus der Schluß gezogen für die Begabung zu dauerndem Behalten. (Besonders gute Begabung hierfür = +.) Ergänzend kommen reichliche Beobachtungen hinzu bei den gelegentlichen Wiederholungen von früher eingeprägten Unterrichtsstoffen.

Die Feststellung des Typus wurde einerseits in einem kleinen, außerhalb der üblichen Schulstunden liegenden Versuch vorgenommen, indem zwölf Gegenstände nacheinander vorgezeigt wurden, mit der darauffolgenden Aufgabe anzugeben, was davon behalten wurde. In gleicher Weise wurden anderseits zwölf gesprochene Wörter, zwölf vorgeschriebene Wörter, zwölf gesprochene und zwölf vorgeschriebene Zahlen, dargeboten. Die Ergebnisse wurden für Feststellung des sinnlich-anschaulichen (s-a) bzw. mehr unanschaulichen (u-a) Gedächtnisses verwendet. Von gelegentlicher Beobachtung kommt hinzu, daß besonders im realistischen Unterricht das Ton-, Farben-, Raum- und Zeitgedächtnis beobachtet werden kann, während andere Kinder die Gedächtnisleistungen bevorzugen, die besonders an Zeichen und Symbole z. B. Namen, Zahlen, Wörter geknüpft sind. Von den einen Kindern wird in der Geschichte besonders gern das Tatsachenmaterial aus Lebensbildern, Kriegen, Ereignissen behalten. In der Geographie wird Leben und Treiben der Bewohner, die Bodenverhältnisse, Gliederung und Gruppierung von Landesteilen oder Ländern, nach der Verschiedenartigkeit des farbigen Hintergrundes, in dem die Karten vielfach dargestellt werden, bevorzugt. In der Naturkunde wird das biologische Material und alles, was mit der Naturbeschreibung zu tun hat, vorgezogen. Bei der unanschaulichen Gedächtnisbegabung dagegen ist eine Bevorzugung der Sprachfächer zu beobachten. In der Geschichte zeigt sich Vorliebe für Jahreszahlen und für die bei tieferer Betrachtung gerne angewandten Durchschnitte aus größeren Zeitabschnitten oder durch die ganzen Jahrhunderte, für Regentenreihen samt den Jahreszahlen, die für den sinnlich-anschaulichen Typus zeitlebens kaum zu bewältigen sind. In der Geographie findet ebenso das Zahlenmaterial leicht Aufnahme. Die Größenverhältnisse von Staaten werden in zahlenmäßiger Fixierung leicht behalten, ebenso ihre Rangordnung nach der Größe. In der Naturkunde zeigt sich Vorliebe für Formulierung der Naturgesetze und für die Systematisierung.

Für die Beurteilung der Aufmerksamkeit kommt in Betracht Umfang, Ablenkbarkeit und Typus. Der Umfang wurde festgestellt durch einfache tachi-

stoskopische Aufnahmen mit Bildern, Punkt- und Strichreihen. Für die Bildauffassung habe ich z. B. kleine Kartons konstruiert, die in der Art von Fibelbildern einfache Gegenstände (Zaun, Schultafel, Ofen, Kreuz, Brunnen, Stuhl, Korb, Vogel, Fahne, Säbel, Haus, Tisch) enthalten. Es können diese Bilder verschieden gruppiert und in verschieden großer Anzahl auf einem größeren Karton eingesteckt tachistoskopisch dargeboten und der Umfang der Aufmerksamkeit dabei beobachtet werden. Die Buchung in unserem Schema erfolgt einfach in der Weise, daß ausgeprägter stärkerer Umfang mit +, ausgeprägt geringer Umfang mit —, normale Leistung mit Punkt eingetragen ist.

Die Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit wurde festgestellt durch Niederschrift von Buchstaben in ganz gleichen durch die Fünftel-Sekundenuhr abgegrenzten Zeiten. Es waren in Minutenleistungen zu schreiben: zweimal deutsch Current A, zweimal in Lateinschrift B, zweimal die fortlaufenden Buchstaben des Alphabets deutsch und zweimal die fortlaufenden Buchstaben des Alphabets, der erste deutsch; die folgenden drei lateinisch, der fünfte wieder deutsch, die folgenden drei wieder lateinisch usw. Dabei ergab sich die Möglichkeit, eine genaue Berechnung der Ablenkung durch die Verschiedenheit der Aufgaben vorzunehmen und im ganzen jene Rangierung zu erzielen, die in unserem Schema festgelegt und durch Hervorhebung der besonders starken (+) und der geringen (—) Ablenkung ergänzt ist. Die Verrechnung geschah in folgender Weise:

Es wurden z. B. geschrieben in Kurrentschrift

vom Schüler	X	Z
A) deutsch A das erstemal	12	18
,, ,, ,, zweitemal	13	20
B) lateinisch B das erstemal	8	15
,, ,, ,, zweitemal	10	17
C) fortlauf. Alph. deutsch, das erstemal	9	16
,, ,, ,, ,, zweitemal	10	16
D) 1 deutsch, 3 lateinisch Alph. das erstemal	6	12
,, ,, ,, ,, zweitemal	7	14

Die Ablenkung wurde nun berechnet:

$$\text{Leistung A für Schüler X } \frac{12+13}{2} = 12.5$$

$$\text{,, ,, ,, ,, Z } \frac{18+20}{2} = 19$$

,, B für Schüler X = 9 für Z 16
,, C ,, ,, ,, = 9.5 ,, Z 16
,, D ,, ,, ,, = 6.5 ,, Z 13

Für Schüler X war sonach die Ablenkung:

$$\text{bei B gegenüber A } \frac{12.5}{9} = 1.4$$

$$\text{,, C ,, ,, } \frac{12.5}{9.5} = 1.3$$

$$\text{,, D ,, ,, } \frac{12.5}{6.5} = 1.9$$

$$\text{Die Ablenkung im Ganzen } \frac{1.4+1.3+1.9}{3} = 1.53$$



Für Schüler Z war die Ablenkung:

bei B gegenüber A $\frac{19}{16} = 1.2$

„ C „ „ $\frac{19}{16} = 1.2$

„ D „ „ $\frac{19}{13} = 1.5$

Die Ablenkung im Ganzen $\frac{1.2 + 1.2 + 1.5}{3} = 1.3$

Für die Feststellung des Typus wurden wieder tachistoskopische Aufnahmen vorgenommen, durch Darbietung von Zahlen, Buchstaben und längeren Wörtern (vgl. in der oben erwähnten Broschüre, S. 70). Diese Aufnahmen können wiederum sehr zweckmäßig durch gelegentliche Beobachtungen ergänzt werden, namentlich gewinnt die Korrektur von flüchtigen Aufsatzentwürfen der Schüler für diese Diagnostizierung an Interesse. Das häufige Verschreiben, namentlich Umstellungen, die noch auf dieser Altersstufe bei raschem Entwerfen auftreten, verweisen ebenso wie das Verlesen auf den fluktuierenden Aufmerksamkeitstypus, während die gerne als sorgfältige Arbeit rein ethisch gewertete Schüleraufgabe auf fixierenden Typ hinweist. Die Buchung geschieht in der Weise, daß die besonders ausgeprägt hervortretende Begabung nach der fluktuierenden Seite mit fl, nach der fixierenden mit f, eingetragen ist.

Eine große Rolle für verschiedene unterrichtliche Leistungen spielt das apperzeptive Sehen. Namentlich für Lesen, Darstellung von Schemen, Zeichnen, im Handarbeitsunterricht der Mädchen, ist diese Begabung von Bedeutung. Ich habe diese Eigenart zu prüfen gesucht, hauptsächlich durch die Aufgabe, einen fortlaufenden Text in der den Schülern ungewohnten Darstellung im Druck von nur Groß-Antiqua-Buchstaben zu lesen, z. B.:

EIN REICHER MANN HATTE EINE BETRÄCHTLICHE GELDSUMME, WELCHE IN EIN TUCH EINGENÄHT WAR, AUS UNVORSICHTIGKEIT VERLOREN ....

Andere Methoden für die Prüfung dieser Begabung habe ich ausführlicher beschrieben in einer Darstellung der Bedeutung dieser Vorgänge für den Leseunterricht in der Donauwörther pädagogischen Monatsschrift „Pharus“ (1915, VI. Jg., 1. Halbjahrsband, S. 25 ff.). Der Eintrag erfolgt wieder in der Weise, daß besonders stark hervortretende positive Begabung mit +, mangelhafte mit — und Durchschnittsbegabung durch Punkt festgehalten wird.

Die Anpassungsfähigkeit wurde durch das von Münsterberg empfohlene und bei Kindern von mir als brauchbar erprobte Verfahren des Kartensortierens festgestellt. Es werden 24 Karten in der Art von Spielkarten hergestellt, jede der Karten enthält 48 Buchstaben des großen Alphabets und zwar nur A, E, O, U in unregelmäßiger Anordnung. In 8 Karten ist ein Vokal 21mal und jeder der drei anderen 9mal, in 8 Karten ist der eine 18mal und jeder der drei anderen 10mal und in 8 Karten einer 15mal und jeder der drei anderen 11mal vertreten. Die Schüler erhalten die Aufgabe, diese 24 Karten so schnell wie möglich in vier Haufen zu verteilen, so daß im ersten Pack alle Karten zusammenkommen, in denen der Buchstabe A der häufigste zu sein scheint, im zweiten die mit den meisten E,



im dritten die mit den meisten O und im vierten jene mit den häufigsten U. Es ist das eine Aufgabe, die jedenfalls neu an die Schüler herantritt. Wenn man nun ihr ganzes Verhalten zu dieser Aufgabe ins Auge faßt und außerdem feststellt, welche Zeit für die Durchführung notwendig ist und mit welchem Erfolg die Arbeit geleistet wurde, so gewinnt man gute Anhaltspunkte für die Beurteilung der Anpassungsfähigkeit der Kinder. Jedenfalls ist hierbei die motorische (m) und die sensorische (s) Reaktion in besonders charakteristischen Fällen zu unterscheiden. Der Unterrichtsverlauf, die Beobachtung beim Spiel und sonst im freien Verkehr ermöglicht die Ergänzung dieses Versuches. Man findet Schüler, die beim Rechnen, im Rechtschreiben, im Aufsatz sofort flott an eine neue Arbeit gehen und bestimmt und erfolgreich an ihr arbeiten; andere dagegen gehen zähe, mit einer gewissen Zaghaftigkeit und Unsicherheit an die neue Aufgabe heran und verraten so ihren Begabungstypus. Ganz besonders der Rechenunterricht gibt immer dann Gelegenheit zu solchen Beobachtungen, wenn eine neue Rechenart an die Schüler herantritt.

Für die ganze Eigenart des Schülers ist sodann von Bedeutung das Tempo der Arbeit. Da hierbei die Art der Beschäftigung eine bedeutende Rolle spielt, wurden sowohl das Lese- wie das Schreib- und das Rechentempo ins Auge gefaßt. Diese Prüfung fügt sich völlig schulmäßigen Leistungen ein. Wir wählen z. B. ein für die in Betracht kommende Alterstufe nicht zu schwieriges, namentlich auch inhaltlich gut verständliches, bisher den Schülern unbekanntes Lesestück, teilen uns das Lesestück nach der Silbenzahl ab und lassen den Schüler bei einem gegebenen Zeichen anfangen zu lesen, beim nächsten Zeichen abbrechen. Wir lassen so eine Minute lesen und stellen dann die Zahl der gelesenen Silben fest, was sehr leicht, schnell und sicher zu machen ist, wenn sich der Lehrer auf dem Kontrollblatt, das er zur Beobachtung der Richtigkeit der Leistung benützt, zuvor die Silbenanzahl in Fünfzigerabstand markiert und der Anzahl nach festgelegt hat. Eine mehrmalige Wiederholung dieses Versuchs läßt die Durchschnittsleistung festlegen. Das Buchstabenschreiben fügt sich einer Schönschreibstunde ein. Wir sagen den Schülern etwa, sie sollen in der Art, wie sie gewöhnlich schreiben, einen bestimmten Buchstaben niederschreiben; bei einem verabredeten Zeichen beginnt jeder Schüler, beim nächsten schließt er; so werden Minutenleistungen abgegrenzt, die einen Schluß auf das Tempo zulassen. Für die Festlegung des Rechentempos wurde das sog. 5-Minuten-Rechnen nach der Kraepelinschen Rechenmethode verwendet, unter Benützung der für Schulzwecke bearbeiteten Hefte von Schulze-Leipzig. Die Abgrenzung der Additionsleistungen innerhalb dieser Aufgabenreihen erfolgte in der üblichen Weise bei gegebenem Zeichen durch Bleistiftmarkierungen. Es ist dann nicht schwierig, durch Vergleichen der einzelnen Minutenleistungen den Durchschnittswert für das eingeschlagene Tempo festzulegen. Auch sonst kann der Lehrer über das Tempo der Arbeit bei den Schülern gelegentlich bei Rechenleistungen, im Leseunterricht, bei Schreibaufgaben Beobachtungen sammeln und diese dem Psychogramm nutzbar machen.

Dieses 5-Minuten-Rechnen ist überhaupt leicht und vielfach für die Beurteilung der geistigen Eigenart der Schüler anzuwenden. Es läßt sich ohne Störung in die Unterrichtsarbeit einfügen, ist sogar ein vorzügliches erziehliches Mittel zur geistigen Sammlung bei Beginn des Unterrichts in einzelnen Zeitabschnitten.



Der Wetteifer, der sich bei regelmäßiger Anwendung dieser Additionsübungen entwickelt, erzeugt eine Stimmung, die eigentlich das Ideal der konzentrierten Schularbeit wäre. Sehr leicht läßt sich das 5-Minuten-Rechnen für die Beurteilung des **Rhythmus** der geistigen Arbeit der Schüler verwenden. Wenn man die in Halbminutenleistungen abgegrenzte Gesamtleistung von 5 Minuten verfolgt und namentlich die Ergebnisse zu verschiedenen Zeiten miteinander vergleicht, so wird man einerseits Schüler finden, die regelmäßig mit gleichmäßiger Anspannung der Kraft arbeiten, so daß sich das Gesamtresultat der Leistung ziemlich gleichmäßig auf die einzelnen Halbminuten verteilt. In unserem Schema ist diese Art des Arbeitsrhythmus durch einen wagrechten Strich gekennzeichnet. Andererseits gibt es Schüler, die mit einer geringeren Leistung einsetzen und die Leistung langsam steigern, wie auch der umgekehrte Fall des öftern zu beobachten ist. Diese Formen sind in unserem Schema durch einen steigenden bzw. fallenden Pfeil (↑ ↓) gekennzeichnet. Endlich treten noch Schülertypen auf, bei denen die Leistung innerhalb der Halbminuten außerordentlich verschieden ist; dieser schwankende Rhythmus ist durch eine Wellenlinie (~~~) im Schema angedeutet.

Auch für die Feststellung von **Dispositionsschwankungen** lassen sich die gleichen Rechenaufgaben vorzüglich verwenden. Wenn man sich die Leistungen in Tabellen oder noch besser in Kurven regelmäßig registriert, so wird man bald bei manchen Schülern auf ein sehr deutliches Bild von Monatsleistungen stoßen, andere Schüler zeigen Schwankungen wesentlicher Art zwischen Vormittags- und Nachmittagsleistung oder vor und nach den Ferien.

Diese experimentelle Prüfung kann zudem leicht ergänzt werden durch gelegentliche Beobachtungen, indem manchmal die Aufgaben bei manchen Schülern vollständig frei von Rechtschreibfehlern, Rechenfehlern sind, während sich ein andermal unter gleichen Arbeitsbedingungen die Fehler häufen. Auch die Aufsatzleistungen sind in diesem Sinne zu beurteilen, und die anstrengende Korrekturarbeit des Lehrers gewinnt an Interesse, wenn er hierbei auf diese Erscheinungen achtet. Im Schema ist das Vorhandensein von Dispositionsschwankungen durch ein Pluszeichen festgelegt.

Von großer Bedeutung ist die **Ermüdungsanlage**, bei der wieder das Zahlenaddieren in längerer Dauer mit Zeitvermerk Unterlagen für das Urteil bietet. Außerhalb der Schulzeit läßt sich hier auch das Buchstabendurchstreichen mit Zeitvermerk verwenden. Die Leistungen lassen feststellen einmal die Ermüdung durch diese Arbeit selbst im Laufe von 10 oder 15 Minuten. Hat man zudem die Durchschnittsleistung des Kindes z. B. beim Addieren bereits festgelegt, so läßt sich die Ermüdung durch die Lösung dieser Aufgaben messen, indem das 5-Minuten-Rechnen bei Beginn und Schluß des Unterrichtes nach einer das Denken besonders beanspruchenden Unterrichtsstunde, z. B. einer Sprachstunde, einer Stunde mit Entwicklung von Gesetzen mit der Durchschnittsleistung verglichen wird. Das Vorhandensein einer stärkeren Ermüdungsanlage ist im Schema wieder durch Eintrag des Pluszeichens festgehalten.

Die **Erholungsfähigkeit** ist leicht zu prüfen, indem wir z. B. am Schluß des Vormittagsunterrichtes das 5-Minuten-Rechnen anschließen und wieder zum Beginn des Nachmittagsunterrichtes ansetzen, oder indem wir es durchführen am Schluß einer anstrengenden Rechen- und einer Sprachstunde, in der die Kinder



Name		Karl	Martin	Anton	Konrad	Hugo	Hermann	Franz	Fritz	Josef	Florian	Gregor	Georg	Johann	Felix	Benno	Adolf
Leistungsplatz		1	1	3	6	25	5	11	24	13	4	7	9	23	26	8	17
Intelligenzplatz		1	2	2	4	5	5	7	8	9	10	11	11	13	14	15	15
Intelligenz-Alter		1 V.	N.	2 V.	N.	1 V.	N.	N.	N.	N.	1 V.	N.	N.	N.	N.	1 V.	N.
Lebensalter		10.	11.	10.	10.	10.	10.	11.	11.	10.	10.	10.	10.	11.	11.	10.	10.
Ansch. Typus		bbs.	bb.	k.	bs.	bb.	g.	bbg.	bb.	bb.	bb.	k.	bs.	bb.	bb.	bbg.	g.
Sach-Vorstellungs-Typus		a.	v.	.	.	.	v.	a.	v.	v.	a. m.	v.	.	.	m.	a.	.
Sprach-Vorstellungs-Typus		a. m.	a. m.	a. m.	v.	v.	v.	a. m.	v.	v.	a. m.	v.	v.	v.	m.	a.	v.
Denk-Typus		g.	.	s.	g.	.	g.	.	g.	.	g.	s.	g.	.	.	s.	.
Phantasie-Typus		.	.	l. p.	.	.	.	.	l. p.	st.	l.	.	.	str.	.	.	.
Gedächtnis	unmittelbares	2 +	6 +	1 +	7 +	11 +	18 .	20 .	22 .	10 +	8 +	19 .	3 +	9 +	4 +	33 —	21 .
	dauerndes	+	.	+	.	—	.	.	—	.	.	.	+	.	+	.	.
	Typus	s. a.	.	ua.	sa.	ua.	sa.	.	sa.	ua.	.	ua.	sa.	.	.	ua.	.
Aufmerksamkeit	Umfang	+	.	+	+	.	.	.	.	+	.	.	.	.	+	—	.
	Ablenkbarkeit	4 .	3 .	19 +	2 .	21 +	7 .	8 .	10 .	13 .	1 —	6 .	11 .	18 .	26 +	5 —	12 .
	Typus	fl.	f.	.	.	f.	.	.	f.	.	fl.	.	.	.	fl.	f.	.
Apperzeptives Sehen		.	+	.	.	+	.	+	.	.	.	.	+	.	—	.	.
Anpassungsfähigkeit		+	+	.	+	.	.	.	.	.	+	.	.	—	.	+	.
Lese-Tempo		1	5	6	2	8	3	11	18	4	12	14	25	20	7	28	31
Schreib-Tempo		2	4	3	1	12	6	9	14	5	13	15	26	24	11	23	27
Rechen-Tempo		4	6	8	3	7	2	10	16	1	15	13	22	19	9	21	23
Dispositionsschwankungen		.	.	+	+	.	+	.	.	+	.	.	.	.	.	.	.
Rhythmus		—	↑	↑	~	↓	—	—	↓	~	—	~	~	↑	~	—	~
Ermüdungsanlage		.	.	.	.	+	.	.	.	+	.	.	.	.	.	.	.
Erholungsfähigkeit		+	.	.	.	—	.	+	.	.	+	.	.	+	.	+	.
Übungswirkung		.	.	.	+	.	+	.	.	.	+	.	.	.	.	+	.
Automatismus		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	+	.	.	.	.	.
Suggestibilität		2	1	.	.	3	1	.	2	.	.	2	.	1	2	1	.
Gemütslage		+	~	~	~	—	~	~	~	~	+	~	+	~	~	—	~
Temperament		[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

einer Schulklasse

Paul	Peter	Ulrich	Heinrich	Stephan	Ludwig	August	Michael	Bruno	Eduard	Wolfgang	Hubert	Theodor	Otto	Andreas	Wilhelm	Alfons	Thomas	Bernhard	Hans	Albert	Rudolf	Friedrich	Stanislaus
14	10	16	21	20	27	30	18	36	28	15	12	37	22	32	35	19	29	34	31	33	38	40	39
17	18	18	18	21	22	23	23	25	26	27	27	27	30	31	31	33	34	35	36	37	38	38	40
N.	N.	N.	N.	N.	N.	1 R.	N.	1 R.	N.	N.	N.	1 R.	N.	N.	N.	N.	N.	1 R.	N.	N.	1 R.	2 R.	1 R.
10.	10.	10.	11.	10.	11.	12.	10.	11.	10.	10.	10.	11.	10.	10.	11.	10.	10.	11.	11.	10.	11.	12.	11.
bs.	bb.	bs.	bs.	bb.	bbg.	bb.	g.	bb.	bb.	g.	bbg	bbs.	bb.	bbs.	g.	g.	bbg.	bs.	bbg.	bs.	bs.	bb.	bs.
v.	v.	a.	.	.	.	a. m.	.	v.	.	a. m.	m.	.	v.	m.	a.	.	a. m.	v.	v.	a. m.	.	v.	v.
v.	v.	a. m.	v.	a. m.	a. m.	a. m.	v.	v.	v.	a.	m.	v.	v.	a. m.	a.	v.	m.	v.	v.	a. m.	a.	v.	v.
.	g.	.	.	.	.	.	s.	. .	.	.	.	.	.	g.	.	.	g.	.	.	.	.	.	.
l. p.	.	st.	.	.	.	.	st.	l.	.	.	.	.	lr.	lp.	.	.	.	str.	lr.	.	st.	str.	lr.
23	5	12	26	24	34	25	13	29	27	15	14	28	35	30	38	16	17	39	31	37	32	36	40
.	+	+	.	.	—	.	+	.	.	+	+	.	—	.	—	+	+	—	.	—	.	—	—
.	+	.	.	.	.	.	.	.	.	+	+	.	—	.	—	+	.	—	—	—	.	—	—
sa.	.	.	sa.	.	sa.	.	.	sa.	.	ua.	.	.	.	sa.	.	sa.	sa.	.	.	sa.	.	.	.
.	.	.	.	.	—	.	+	.	.	.	.	+	—	.	.	.	—	.	.	.	—	.	—
17	14	16	29	31	15	30	20	34	32	28	9	33	22	24	35	23	37	36	25	39	27	38	40
.	.	-	+	+	.	+	.	+	+	.	—	+	.	.	+	.	+	+	.	+	.	+	+
.	.	fl.	.	.	fl.	.	.	.	.	.	fl.	fl.	f.	.	.	.	f.	.	.	fl.	fl.	.	fl.
.	+	.	.	—	.	.	.	.	.	.	.	—	.	.	—	.	.	—	.	—	—	.	—
.	.	+	.	.	—	.	+	.	.	.	+	—	.	.	.	.	.	—	.	—	.	—	—
17	19	10	24	16	9	15	22	13	23	39	27	21	38	26	35	30	29	34	33	37	32	36	40
25	21	8	28	22	7	16	29	17	20	40	10	18	39	19	30	33	31	34	36	32	38	35	37
14	17	5	25	18	11	12	24	20	26	38	28	27	40	30	33	29	32	31	37	34	36	35	39
.	+	.	+	+	.	+	.	+	+	+	.	.	.	.	.	+	.	+	.	+	+	.	+
~	—	↓	↑	↓	~	~	—	—	↓	—	~	~	—	~	↓	↓	~	~	↓	—	↓	~	↓
.	.	+	.	+	.	.	.	+	.	+	.	.	.	.	+	.	.	+	.	.	+	.	+
.	.	—	.	+	.	.	+	—	—	+	.	.	.	.	.	.	.	.	.	+	—	.	—
.	.	.	.	.	.	.	.	—	.	.	.	—	.	.	.	.	.	.	.	.	—	—	.
.	.	.	.	+	.	.	.	+	.	.	.	.	+	.	.	+	.	.	+	.	+	+	.
3	1	3	3	3	3	2	1	2	3	2	1	2	3	2	2	1	2	1	3	2	3	1	3
~	~	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	~	~	+	~	~	—	+	~	~	~	~	+	~	~	~	+

absichtlich mit Maximalleistungen angestrengt wurden. Es folgt nach diesen zwei Unterrichtsstunden die Pause mit Vesperbrot, daran schließen sich ¾ Stunden mit Spiel in der stundenplanmäßig treffenden Turnstunde. Man sorgt dafür, daß die Schüler nicht abgehetzt werden, sondern mit einem Spiel beschäftigt sind, das der Teilnahme des einzelnen Schülers großen Spielraum läßt, so daß er je nach subjektivem Bedürfnis mehr aktiv oder passiv teilnehmen und sich nach seinem Bedarf erholen kann. Zum Beginn der vierten Vormittagsstunde setzen wir nun wieder das 5-Minuten-Rechnen an. Man wird dann beobachten, wie manche Schüler zu einer über den Durchschnitt hinausreichenden Leistung zurückkehren und den Rückstand am Schluß der zweiten Unterrichtsstunde weit überwunden haben (+). Ferner kann man Schüler beobachten, die mit Normalleistung arbeiten, (.) und solche, die trotz der Ausspannung doch noch unter der Normalleistung ziemlich auf demselben Standpunkt bleiben, auf dem die Leistung zum Schluß der zweiten Stunde war (—).

Die Übungswirkung läßt sich sehr deutlich beobachten an der Registrierung des 5-Minuten-Rechnens in den ersten Wochen, bis eine gewisse dauernd gleichbleibende Leistung erzielt ist. In ähnlicher Weise kann die Schönschreibstunde in den Dienst der Beobachtung gestellt werden, wenn man darauf achtet, welche Anzahl sauber geschriebener Wörter mit gleicher Zahl von Schreibbewegungen auf Grund der Übung im Vergleich mit der ursprünglichen Leistung in abgegrenzten Zeitabschnitten erzielt wird. Sehr deutlich habe ich auch wiederholt die Übungswirkung bei der Auffassung von Bildern im Sinne der Prüfung, die oben beim Aufmerksamkeitsumfang geschildert wurde, beobachtet. Es zeigte sich hierbei, wie Umfang und Sicherheit durch Übung wachsen, und der Zuwachs war zahlenmäßig festzustellen, also für unsere diagnostische Aufgabe sehr gut zu verwerten. Schüler mit starker Übungswirkung sind durch +, solche mit auffallend geringer mit —, die übrigen durch Punkt gekennzeichnet.

Die mehrfach beobachtete Eigenschaft des Automatismus kann durch das sogenannte Binetsche Lineal geprüft werden, bei welchem bekanntlich eine Reihe von Stäbchen der Versuchsperson vorgelegt wird, wobei dieselbe beurteilen soll, ob das gezeigte Stäbchen kürzer oder länger oder gleichlang ist, gegen das vorhergehende. Die Stäbchen sind nun so geordnet, daß zunächst fünf gezeigt werden. deren folgendes jeweils wesentlich länger ist als das vorausgehende, das 6.—10. Stäbchen sind dagegen gleichlang, trotzdem kann man beobachten, daß automatisch auch diese Stäbchen weiter als länger und länger bezeichnet werden. (Ähnliche Aufgaben vgl. in meiner mehrfach erwähnten Broschüre Experim. päd. Erforschung der Begabungsdifferenzen, S. 80 ff.). Wer im Schulbetrieb praktische Erfahrung hat, weiß zudem, daß es mancherlei Gelegenheiten gibt, Automatismus zu beobachten ohne besondere Versuchsanordnung. Wenn wir in den Zwischenpausen zwischen zwei Schulstunden Armbewegungen ausführen lassen, etwa nach dem Kommando: Arme hoch — vor — hoch — vor — hoch — ab —, so machen wir immer wieder die Erfahrung, daß der eine und andere, sogar dann, wenn besondere Achtsamkeit anbefohlen ist, bei dem letzten Kommando „ab", automatisch den Arm hoch hebt. Oder wenn wir beim Turnen kommandieren: fünf Schritte vorwärts und dieses Kommando kommt etwas unvermittelt unter eine Reihe anderer Übungen hinein, so sind immer einige Schüler dabei, die automatisch weitermarschieren wollen und wenigstens den 6. Schritt versuchen.



Oder wenn wir im Chor lesen lassen und vereinbart haben, daß bei den Unterscheidungszeichen bis zu einem kleinen Zeichen des Lehrers innegehalten wird, so sind immer noch einige dabei, die auch wieder einmal automatisch weiter machen. Auffallenderweise sind es immer wieder die gleichen Schüler; bei ihnen ist das Vorhandensein dieser Erscheinung durch ein + in der treffenden Rubrik vermerkt.

Endlich wenden wir unsere Aufmerksamkeit noch der Suggestibilität der Kinder zu. Ich habe mit der hier dargestellten Klasse drei Versuche in dieser Richtung gemacht. Es wurde ein Bild vorgezeigt, das einen Blumenstrauß darstellte, bestehend aus einer roten Rose, einer ebensolchen Rosenknospe, aus drei gelben Nelken und einigen Blättern, die nicht koloriert waren, also weiß blieben. Auf dem zweiten Bild war ein Baumstumpf dargestellt, der aus Moor und Moos herausragt. Auf demselben spielen drei Mäuse, der Hintergrund ist eintönig und gar nichts darauf zu sehen. Außerdem wurde eine Münze dargeboten, ein gewöhnliches 3 Markstück ohne Verletzung. Bild und Münze wurden mit entsprechenden Vorsichtsmaßregeln (a. a. O. S. 82) zur Beobachtung dargeboten, und darauf wurden folgende Fragen gestellt: 1. welche Blumen waren auf dem ersten Bild zu sehen, 2. welche Farbe hatte die Rose, 3. welche Farbe hatten die Nelken, 4. welche Farbe hatten die Blätter, 5. wieviele Mäuse hast du auf dem zweiten Bild gesehen, 6. von welcher Seite kam die Katze geschlichen, 7. was für eine Münze zeigte ich, 8. wo war an der Münze ein Loch zu sehen? Die Eintragung der Ziffern in der betreffenden Rubrik läßt erkennen, welche Schüler der Suggestivwirkung dieser Fragen vollständig widerstanden (.), und welche ein, zwei und dreimal (1, 2, 3) der suggestiven Wirkung zum Opfer fielen.

Die Gemütslage wurde nach der Beobachtung der Schüler im Unterricht, namentlich aber auch im freien Verkehr, in den Pausen, beim Spiel und bei Schülerwanderungen beurteilt und dahin festgestellt, ob vorwiegend lustbetonte (+) oder unlustbetonte (—) oder stark wechselnde Gemütslage (durch Wellenlinie gekennzeichnet) zu beobachten ist.

Für die Beurteilung der Temperamente galt das gleiche Verfahren, und zwar wurden die von Seminardirektor Dr. Thoma im „Pharus" (1911, Nr. 12) eingehender begründeten Formen zugrundegelegt: gleichmütig (g), frohmütig (f), zornmütig (z), schwermütig (sch). —

Wenn wir nun an die pädagogische Auswertung dieser Beobachtungen und ihre Festlegung im Psychogramm gehen, so sei zunächst zusammengefaßt, was daraus für die Behandlung der ganzen Klasse als Gesamtheit abzunehmen ist. Wir werden zunächst einmal das Intelligenzalter der Schüler überblicken. In unserem Fall ist es ziemlich gleichmäßig. Die Ausschläge nach oben (5), wie nach unten (7), sind gegenüber der Gesamtzahl von 40 Schülern nicht groß. Es kann aber auch ein stärkeres Vorherrschen besonders begabter oder rückständiger Schüler sich ergeben. Dadurch wird die Einstellung des Lehrers für die zu verlangenden Leistungen wesentlich beeinflußt werden. Beim Überwiegen der Begabten kann natürlich von der Gesamtheit mehr verlangt werden; beim Überwiegen der Unbegabten sind geringere Anforderungen zu stellen. Man wird mit der Einsicht in diesen tatsächlichen Befund nicht mehr von faulen Schülern bloß sprechen, was ja gewiß auch einmal bei einer etwas verwahrlosten Klasse der Fall sein kann; man wird sich nicht glücklich schätzen, nun besonders fleißige Schüler

in einem anderen Jahrgang gerade zusammenbekommen zu haben, sondern objektiv die Leistungsmöglichkeit der Klasse erkennen.

Wenn man dann den Anschauungstypus überblickt, namentlich im Zusammenhang mit der Denk-, Phantasie- und Gedächtnisbegabung, so gelangt man zu einer außerordentlich wertvollen Möglichkeit der Arbeitsteilung, entsprechend der verschiedenen Begabung der Schüler. Ich denke hier an die Zusammenarbeit, namentlich die Materialbeschaffung, in einer Schule, die den Grundsatz der Arbeitsgemeinschaft unter den Schülern verwirklicht hat. Da sind in unserem Schema z. B. Schüler zu beobachten, wie Konrad, Georg, Paul, Heinrich, bei denen zum beschreibenden Anschauungstypus noch gegenständliches Denken und sinnlich-anschauliches Gedächtnis kommt. Wir werden ihnen für die Naturgeschichtsstunde die Aufgabe zuweisen, das Material zu sammeln für die Tierbeschreibung, z. B. die Details über Körperbau, Kopf, Schweif, Gebiß, Füße des Eichhörnchens. Dagegen werden wir Schüler, wie Martin, Fritz, Florian, Felix, Peter mit ihrem beobachtenden Anschauungstyp, dem gegenständlichen Denken, der lebhaften und produktiven Phantasie anweisen, die biologischen Gesichtspunkte vorzubereiten, um uns dann hierüber zur gemeinsamen Bearbeitung zu berichten. Diese Deutung der Erscheinungen liegt ihrer Eigenart, und sie werden uns über die Fragen, warum das Eichhörnchen besonders auf den Bäumen leben kann, wie es mit seiner Ernährung steht, von seiner Anpassung an die Umgebung, von der Erleichterung seines Verhaltens gegen die Feinde sehr gut berichten können. Endlich werden wir Schüler von der Eigenart des Anton, Gregor, Michael mit sprachlich formuliertem Denken, womit sich sogar kritischer Anschauungstypus und auch unanschauliches Gedächtnis verbindet, für Formulierung der Gesetze, zur Klassifizierung mit Begründung, zur Einreihung in die bereits kennengelernten Arten verwenden. Diese Schüler werden ohne viel Zutun von seiten des Lehrers herausfinden, warum z. B. das Eichhörnchen in die Reihe der bisher behandelten Tierarten nicht passe, nicht mit Fuchs, Fledermaus oder Hund zusammengruppiert werden könne, aber mit dem Hasen in eine Reihe gestellt werden könne.

In ähnlicher Weise ergibt ein Überblick über die Vorstellungstypen Anhaltspunkte für unterrichtliche Maßnahmen. Ist die Klasse vorwiegend visuell oder akustisch eingestellt, sind Motoriker in größerer Zahl vertreten, in unserer Klasse z. B. 8, so müssen davon die Veranschaulichungsformen beeinflußt werden.

Der Überblick über die Gedächtnisbegabung der gesamten Klasse läßt uns sofort erkennen, ob stärkere Klassenanforderungen an das Gedächtnis gestellt werden dürfen. Unsere Klasse mit dem sehr guten unmittelbaren Behalten (17) und dem verhältnismäßig guten dauernden Behalten (8 +, 23 ., 9 —), macht besondere Übungen für die Technik des Memorierens nicht mehr nötig. Ergibt aber der Überblick ein größeres Versagen, so erhält man Anhaltspunkte dafür, daß der ganzen Klasse nach dieser Seite Hilfen zu geben sind.

Die Aufmerksamkeitsanlage weist in unserem Falle 15 stark ablenkbare Naturen auf, auch der Umfang ist nicht besonders hervorragend, also werden sich eigene Aufmerksamkeitsübungen empfehlen. Ist doch diese Eigenschaft grundlegend für den Unterrichtserfolg und erziehlich von außerordentlicher Bedeutung. Es gehört mit zu den besten Anregungen, die Binet gegeben hat, daß er uns darauf



aufmerksam machte, daß wir über all dem Stoff, den wir darbieten wollen, diese grundlegenden Hilfen nur zu sehr vernachlässigen.

Die Beobachtungen hinsichtlich des apperzeptiven Sehens, der Anpassungsfähigkeit und des Arbeitsrhythmus verweisen mehr auf individuelle Hilfe beim einzelnen Schüler, wovon unten noch eingehender gesprochen wird.

Ein Überblick über das Tempo läßt uns sofort erkennen, ob mehr langsame, Geduld beanspruchende Arbeit zu erwarten ist, oder von Natur aus ein flottes Tempo gegeben ist, das eine etwa vorhandene Minderzahl von langsamen Arbeitern mit sich reißt.

In unserem Psychogramm tritt eine starke Widerstandsfähigkeit der Schüler hervor, nach der Seite der Dispositionsschwankungen und der Ermüdungsanlage, sowie in der Rubrik „Erholungsfähigkeit". Es sind die widerstandsfähigen Naturen in der Überzahl und lehren uns, daß hier ein geringeres Maß von Rücksichtnahme auf die Leistungskraft geboten ist. Das Schema kann aber auch das entgegengesetzte Bild ergeben und wird dann zu der pädagogisch bedeutsamen Rücksichtnahme veranlassen.

Der Einblick in die Übungswirkung, die in unserer Aufnahme nicht sehr bedeutend ist, läßt im Zusammenhang mit den Beobachtungen über Automatismus die Erkenntnis zu, daß eine größere Zahl von Übungsbeispielen für Sicherung der Ergebnisse von Reihen unterrichtlicher Entwicklung notwendig wird, während ein andermal eine Schülergruppierung gegeben sein kann, bei der schon wenige Übungsbeispiele den Erfolg sichern.

Der Überblick über die Suggestibilität gibt endlich für die erziehlichen Maßnahmen wertvolle Anhaltspunkte, insofern die Klasse leicht beeinflußbar, der Suggestivwirkung des Erziehers stark unterliegend oder widerstandsfähig mit selbständigen Naturen als Führern geartet ist. Für die ganze Art der Lenkung, der Mittel der Disziplin, ergeben sich hier wertvolle Einsichten.

Jeder Lehrer wird zugeben, daß all diese Beobachtungen Erkenntnisse darstellen, die für die erfolgreiche Arbeit in der ganzen Klasse außerordentlich folgenschwer sich gestalten und die ohne Festlegung des Psychogramms doch nicht so überschaut und für die Praxis benützt werden können, wie es die übersichtliche Gruppierung und Darstellung möglich macht. Die bloß gefühlsmäßige Rücksicht auf die Eigenart der Schüler täuscht sehr leicht. Das wird jeder bestätigen, der Urteile über den Klassenstand nach dem Gefühl mit einer darauf folgenden exakteren Festlegung im Sinne dieses Psychogramms verglichen hat.

Aber nicht nur für die Führung der ganzen Klasse ergeben sich wertvolle pädagogische Folgerungen, sondern auch für das individuelle Verständnis und die eigenartige Behandlung des einzelnen Schülers. Um dies näher verständlich zu machen, sollen die in gewissem Sinne „problematischen Naturen" unseres Schemas herausgegriffen werden, bei denen eine starke Abweichung zwischen Leistungsplatz und Intelligenzplatz zu beobachten ist. Der Schüler Hugo[1]) würde der intellektuellen Begabung nach an 5. Stelle stehen, nimmt aber in den Leistungen tatsächlich die 25. Stelle ein. Eine Begründung hierfür gibt einerseits die mangelhafte Gedächtnisbegabung. Auch die stark ablenkbare

[1]) Die Namen sind beliebig, nicht nach den Vornamen der Schüler, angegeben, und sollen nur das Herausgreifen der einzelnen erleichtern.



Aufmerksamkeit hilft die Differenz erklären. Aber im Vergleich mit anderen Schülern der gleichen Eigenart reichen diese Erscheinungen doch nicht hin, die starke Abweichung aufzuklären. Es ist nun interessant zu beobachten, wie die fallende Tendenz im Rhythmus, die starke Ermüdungsanlage und die mangelnde Erholungsfähigkeit das Gesamtbild des Schülers ergänzen helfen. Diese letzteren drei Erscheinungen weisen den erfahrenen Lehrer darauf hin, den Ursachen näher nachzugehen. In unserem Falle zeigten sich auch bei dem Schüler sehr schlechte häusliche Verhältnisse. Anstrengung durch Arbeiten, die nicht in den Rahmen der gewerblichen Kinderarbeit fallen, aber doch die Kraft des Knaben stark beanspruchten, beeinträchtigten die Leistung. Der Gesundheitsbogen wies auch schlechte körperliche Beschaffenheit und Unterernährung auf, so daß in diesem Zusammenspiel der Komponenten die Erklärung für die Minderleistung gegeben ist, aber auch der Weg gezeigt wird, auf dem Besserung herbeigeführt werden kann.

Bei dem Schüler Fritz, bei dem eine Abweichung vom 8. zum 24. Platz sich ergibt, sind Erklärungen dieser Art nicht festzustellen. Einzig das mangelhafte dauernde Gedächtnis wirkt bei ihm entlastend für die Minderleistung. Im übrigen legt sich der Verdacht nahe, daß hier wirklich ein Fall von Faulheit die Differenz begründet. Die weitere Beobachtung und erziehliche Beeinflussung des Knaben ergab auch die Richtigkeit dieser Feststellung.

Bei dem Schüler Florian ist der umgekehrte Fall zu beobachten, daß von geringerer intellektueller Begabung auf einen höheren Leistungsplatz vorgerückt wurde. Hier tritt in Erscheinung, daß neben der normalen Anlage in all den Eigenschaften des geistigen Lebens, die Energieaufwand voraussetzen, ein Jahr Intelligenzvorsprung sich ergibt. Dieser Vorsprung, der doch von der Rangierung etwas abweicht, erklärt sich aus dem sozialen Milieu, aus dem der Knabe kommt: der Vater ist Beamter und die Mutter hat viel Zeit, sich mit den Kindern selbst zu beschäftigen, so daß dieser günstige Einfluß in den Leistungen mit zum Ausdruck kommt. Nebenbei sei bemerkt, daß ich mehrfach bei Feststellung des Intelligenzalters diese Beobachtung gemacht habe, daß die sorgfältige häusliche Erziehung einen Vorsprung der gesamten intellektuellen Entwicklung begründet.

Die starke Abweichung bei dem Schüler Johann vom 13. zum 23. Platz ist in Zusammenhang zu bringen mit der stumpfen, nur reproduktiven Phantasietätigkeit, der geringen Anpassungsfähigkeit, auch dem mäßigen Tempo, dem der Schüler angehört und bei dessen Rangierung er durchwegs hinter seinem Intelligenzplatz zurückbleibt.

Bei dem Schüler Felix konnte ein außerordentlich interessanter Fall beobachtet werden, in dem die ausgeprägt motorische Veranlagung das Zurückbleiben gegenüber dem intellektuellen Stand begründet. In den vorausgehenden vier Schuljahren war die Methode auf diese motorische Veranlagung nicht eingestellt, und so blieb der Schüler in seinen Gesamtleistungen wesentlich hinter dem zurück, was er in Wirklichkeit hätte leisten können.

Der Schüler Benno stellt nochmal ein Beispiel dafür dar, was das günstige soziale Milieu für gute Leistungen bei mäßiger intellektueller Begabung ausmacht.

Der Schüler August hat zweimal eine Klasse wiederholt, durch das höhere Lebensalter eine stärkere intellektuelle Reife erreicht, den intellektuellen Rückstand aber trotzdem in den Leistungen nicht ausgleichen können.



Bei dem Schüler Bruno tritt zu dem einen Jahr Intelligenzrückstand starke Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit, Veranlagung zu Dispositionsschwankungen, zu starker Ermüdung, geringe Erholungsfähigkeit, Automatismus und Suggestibilität, durchwegs Erscheinungen, die auf einen Mangel an Energieaufwand verweisen.

Der Schüler Wolfgang gibt das Bild des ausgesprochen fleißigen Schülers; denn der starke Vorsprung, den die Leistung gegenüber der intellektuellen Begabung (27:15) ausmacht, läßt sich nicht völlig aufklären mit der günstigen Gedächtnisveranlagung, nachdem der Schüler noch dazu zu den langsamsten gehört, in allen Tempoaufnahmen ziemlich an letzter Stelle rangiert. Hier ist ethisch zu wertender Fleiß als Grund für die gute Leistung anzuerkennen.

Bei dem Schüler Hubert treten für das Verhältnis von 27:12 erklärend in Erscheinung: das gute Gedächtnis, die geringe Ablenkbarkeit, starke Anpassungsfähigkeit, normales Arbeitstempo und die Widerstände gegen Dispositionsschwankungen, Ermüdungsanlage usw.

Der Schüler Otto verdankt den höheren Leistungsplatz ebenfalls ausgesprochenem Fleiß, denn der Platz ist errungen trotz mangelhaften Gedächtnisses, geringen Aufmerksamkeitsumfanges, langsamen Arbeitstempos.

Der Vorsprung, den endlich der Schüler Alfons (33:19) gewinnt, erklärt sich mit der Gedächtnisbegabung, der geringen Ablenkbarkeit und dem starken Energieaufwand, der gegenüber Ermüdung und den Versuchungen zu Automatismus und Suggestibilität in Erscheinung tritt.

Es soll nicht eingehend davon gesprochen werden, wie dieser Einblick in die Eigenart eines jeden Schülers Anregungen enthält für die Durchführung pädagogischer Maßnahmen. Es sei nur beispielsweise darauf hingewiesen, wie langsames Arbeitstempo zunächst auf einem Gebiet verbessert werden kann, um dann die ganze Einstellung des Schülers umzugestalten. Wenn der Schüler eben 13 Buchstaben in der Minute geschrieben hat (als Durchschnittswert), so sage ich ihm etwa, ich weiß bestimmt, wenn du dich zusammennimmst, bringst du ebenso schön und gut geschriebene 15 Buchstaben fertig. Wenn dies dann mehrmals gelungen ist, versuchen wir die nächsten Tage 16 oder 17 Buchstaben und steigern so langsam in Wochen und Monaten die Leistung. In dieser Willensanspannung, die Stück für Stück kleine Hindernisse überwindet, liegt dann der Fortschritt.

Ich habe in ähnlicher Weise an anderer Stelle gezeigt (siehe Pharus, 6. Jahrg. 1915, I. Halbjahrsband, S. 25 ff.), wie das Lesetempo durch Übung des apperzeptiven Sehens gehoben werden konnte. Bei einem Schüler ergab sich von der ursprünglichen Minutenleistung von 23 Silben nach vier Wochen ein Fortschritt zu 25, nach weiteren vier Wochen zu 30 und so weiter zu 38 und 49 Silben. Bei einem anderen Schüler stieg die Minutenleistung innerhalb 16 Wochen von 95 auf 123, bei einem dritten von 114 auf 141 und bei einem vierten von 120 auf 153 Silben.

Durchwegs hatte also die Lesefertigkeit außerordentlich gewonnen durch die Rücksichtnahme auf den besonderen Begabungsmangel, der bis dahin hinderlich gewesen war.

Ich möchte diese Darlegungen abschließen mit dem Gedanken, daß ich das hier vorgeführte Psychogramm der Verbesserung fähig weiß; ich selbst arbeite ständig



an seinem Ausbau. Aber zweierlei kann es schon in dieser Gestaltung vielleicht lehren. Zum ersten zeigt es, daß die Vertiefung in die Eigenart der ganzen Klasse nicht zu schwierig ist, wenn man nur einmal die Gesichtspunkte kennt, nach denen die Schüler beobachtet werden können, und die Anhaltspunkte zu verfolgen weiß, die schon der tägliche Umgang mit den Kindern in Unterricht, Erholung, Spiel, Wanderung gibt. Zum zweiten glaube ich dargetan zu haben, daß die aufgewandte Arbeit pädagogisch außerordentlich fruchtbar und für das Gedeihen des einzelnen Schülers segensvoll ist.

Großstadtjugend und Religion.

Eine Antwort.[1])

Von Albert Huth.

In der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik" (Februar-Märzheft 1916; S. 68—74) veröffentlichte ich einen Aufsatz über „die religiösen Vorstellungen in der reifenden Jugend", der im Maiheft der „Christlichen Schule" (S. 287—299) durch Herrn Professor Dr. Georg Wunderle eingehend besprochen wurde. Diese Besprechung bedarf in wesentlichen Punkten einer sachlichen Berichtigung.

1. Wunderle betrachtet meine Untersuchung als eine rein religionspsychologische, während sie ihrer Entstehung nach eine didaktische Maßnahme war. Meine Fragen sind nichts anderes als die Formalstufe der Analyse zur Lehrplanaufgabe: „Wiederholung aller sechs Hauptstücke". Einzelne Schüler kamen aus eigenem Antrieb zu mir, um außerhalb der Schulzeit religiöse Fragen zu besprechen. Aus diesen Gesprächen entnahm ich erstens, daß Unterhaltungen über religiöse Dinge zwischen den Schülern keine Seltenheit waren, und zweitens, daß verschiedene Jungen Ansichten äußerten, die mit den von denselben Schülern im Religionsunterricht als Glaubenswahrheiten ausgesprochenen Sätzen in schroffem Widerspruch standen. Ich beschloß, dieser Heuchelei ein Ende zu machen und so gut wie möglich die tatsächlichen Meinungen der Kinder herauszubringen. Die Antworten auf meine Fragen (und auf die beabsichtigten Detailfragen) sollten mir die Grundlagen bieten für meinen gesamten weiteren Katechismusunterricht, der sich bisher durchaus in herkömmlichen Bahnen bewegt hatte (etwa im Sinne Dr. Christian Geyers, siehe „Praktische Unterrichtslehre" von J. Böhm, 9. Aufl., 1912, S. 16, § 122). Im Gegensatz zu Wunderle (a. a. O. S. 297 unten) bin ich der Meinung, daß es für den Erzieher von höchster Bedeutung ist, die „stets schwankenden und sich vervollkommnenden" Anschauungen der Kinder genau kennen zu lernen; gerade auf die augenblicklichen Meinungen der Schüler will ich meinen ganzen (apologetisch gerichteten) Religionsunterricht bauen; hier will ich einsetzen zu belehren, zu bekehren, „ihre naiven Anschauungen umzustürzen und zu verbessern"! Alle in meiner

[1]) Der Aufsatz wurde unterm 9. VII. 16 der Schriftleitung der „Christlichen Schule" eingesandt, die jedoch am 5. XII. 16 die Aufnahme ablehnte.



Veröffentlichung aufgezeichneten Antwortgruppen wären irgendwo in meinem späteren Unterricht als Teilziele aufgetaucht und in der Katechese verwertet worden. So gebrauche ich die unreifen, vielfach törichten, teilweise schamlosen Schüleraussagen als Anknüpfungspunkte für einen die Kinderherzen erst erregenden Religionsunterricht. Man geht von einer falschen Voraussetzung aus, wenn man den Religionsunterricht so erteilt, als würden alle Schüler von vornherein und jederzeit voll und ganz auf dem Boden der Kirche stehen. Beobachtungen aus meinen bisherigen Religionsstunden drängten mich dazu, die Fragen zu stellen; die Antworten sollten mir Bausteine liefern für meine folgenden Religionsstunden; die ganze „Untersuchung" ist nichts anderes als ein Stück Unterricht, erst in zweiter Linie interessiert sie mich auch psychologisch; freilich möchte ich auch dies religionspsychologische Interesse nicht gering schätzen.

2. Wunderle bezeichnet die Methode meiner Untersuchung als dilettantisch. Demgegenüber halte ich daran fest, daß unter den gegebenen Verhältnissen die Methode der Umfrage psychologisch und pädagogisch gerechtfertigt ist. Wohl wird keine Umfrage die tiefsten religiösen Regungen der Seele zu ermitteln vermögen, aber durch das Freundschaftsverhältnis zwischen Schüler und Lehrer (vgl. S. 289/90 der „Christlichen Schule") war in meiner Klasse tatsächlich eine gewisse Sicherheit dafür gegeben, daß die Beantwortung der Fragen wahrheitsgemäß erfolgte, umsomehr, als ich den Schülern zusicherte, daß ich ihre Antwortzettel nicht aus der Hand geben werde. Das von Wunderle als „merkwürdig" bezeichnete Freundschaftsverhältnis sollte doch eigentlich etwas Selbstverständliches sein; man erinnere sich nur an seine eigene Jugend: nur die Lehrer gewannen bestimmenden Einfluß auf das Werden des inneren Menschen, die es nicht unter ihrer Würde hielten, zu ihren Zöglingen in ein enges persönliches Verhältnis zu treten. Nichts liegt mir ferner, als meine Klasse irgendwie als Musterklasse hinstellen zu wollen, ich weiß nur zu schmerzlich, wie unendlich weit ich von dem gezeichneten Ideal entfernt bin. (Vgl. meinen Artikel „Militarismus und Individualismus in der Schulerziehung" in der „Deutschen Schulpraxis" 1916.) — Obwohl es mir widerstrebt, zwischen Religion und Rechnen, dem Heiligen und dem Profanen, eine Parallele zu ziehen, will ich auch in diesem Punkt auf Wunderle eingehen: gewiß erachte ich es als höchste Unterrichtskunst, in jedem Fach Probleme erstehen zu lassen, durch deren Lösung die Kenntnisbereicherung erfolgt. Genau so wie wir im Rechnen 3 oder 4 Lösungsmöglichkeiten vor uns sehen, genau so seien alle Meinungen der Schüler über die Weltschöpfung oder über die Wunder Jesu genannt (ohne Rücksicht darauf, woher die Schüler ihre Ansichten geschöpft haben). Und genau so, wie wir eine Lösungsart der Rechenaufgabe als gut, die andere als unvollkommen, die dritte als unbrauchbar bezeichnen, genau so beurteilen wir die geäußerten religiösen Anschauungen. Jeder denkende Protestant wird mir recht geben, wenn ich verlange, daß unsere Konfirmanden nicht gedankenlos nachplappern, was ihnen der Geistliche oder Lehrer vorsagt, sondern daß sie aus innerster Herzensüberzeugung heraus ein freudiges „Ich glaube" sprechen sollen. Ich weiß nichts davon, daß ein Zweifeln, Urteilen, Absprechen eines Knaben von 12—13 Jahren irgend-



wo „als dreiste Einmischung empfunden und mit deutlichster Gebärde abgewiesen“ wird, ganz im Gegenteil, mir wurde es schon im Seminar zur Pflicht gemacht, in jedem Unterrichtsgegenstand die Kinder zu Einwänden zu veranlassen, um diese widerlegen zu können und dadurch die darzubietende Wahrheit um so fester zu begründen, in jedem Unterrichtsgegenstand das eigene Urteil der Kinder herbeizuführen als das Wertvollste, was der Lehrer aus den Schülern herausholen kann. Daß natürlich bei einem fehlerhaften Urteil sofort die Berichtigung durch den Unterricht einsetzt, ist doch überaus selbstverständlich, so selbstverständlich, daß ich in meinem Aufsatze unterließ, überhaupt darauf hinzuweisen.

Die unmittelbare Vorbereitung, die Anknüpfung des „Versuchs“ (es war kein Versuch, sondern ein Stück Religionsunterricht) bezeichnet Wunderle mit Recht als bedeutungslos; die Fassung meiner Fragen wurde nicht kritisiert. Bezüglich der zur Beantwortung der sieben Fragen gegebenen Zeit hat mich Wunderle mißverstanden: ich habe den Schülern nicht zugemutet, in einer halben Stunde alle Fragen zu beantworten, sondern ich habe zunächst nur die erste Frage gestellt. Aber da erklärten einzelne Schüler, über diese Frage nichts zu wissen, andere schrieben einen einzigen Satz (wie z. B.: „Gott hat aus der feurig-flüssigen Kugel eine Welt geschaffen“) und behaupteten dann, „fertig“ zu sein. Damit nun diese Schüler nicht untätig dasitzen sollten, gab ich ihnen, den „Fertigen“, die zweite Frage, bald darauf einzelnen die dritte u. s. f. Es waren also verhältnismäßig viele Schüler in der Klasse, die in der halben Stunde nur die erste Frage beantwortet haben. Die von Wunderle geforderte vorsichtige kritische Deutung der Aussagen wurde lediglich durch meine Einberufung unterbunden; sie wäre ermöglicht worden durch die beabsichtigten Detailfragen und durch persönliche Aussprachen mit den einzelnen Schülern. Das mehrfach gekennzeichnete Freundschaftsverhältnis zwischen Zöglingen und Erzieher hat auf die richtige Deutung der Schüleraussagen wenig Einfluß — umsomehr bietet es eine Bürgschaft für die Aufrichtigkeit der Antworten. Ich glaube in der Tat, daß meine Schüler die Ansicht ausgesprochen haben, die sie damals im Januar 1915 teilten; ich habe subjektiv das Empfinden, daß sämtliche Beteiligte die Untersuchung durchaus ernst aufgefaßt haben und daß niemand von der Sucht beherrscht war, sich interessant zu machen.

3. Wunderle befindet sich im Irrtum, wenn er meint, daß ich an eine Selbständigkeit der Schüleraussagen glaube. Mit keinem Wort habe ich in meinem Aufsatze etwas von einer vermeintlichen Unbefangenheit und Selbständigkeit der Kinderantworten erwähnt.[1]) Ich bin vollkommen davon überzeugt, daß ich es fast ausschließlich mit der Wiedergabe der Anschauungen von Eltern, Geschwistern, älteren Kameraden und anderen Personen des Umgangs der Schüler zu tun habe. Es ist eine etwas mißverständliche Ausdrucksweise, wenn ich auf Seite 71 meines Aufsatzes von „eigenen Anschauungen“ der Kinder spreche; ich hätte besser schreiben

[1]) Man denke doch nur daran, daß oft genug in der Religionsstunde der Schöpfungsbericht, in der Naturkunde die geologischen und darwinistischen Hypothesen lehrplangemäß nacheinander vorgetragen werden und kein Mensch sich darum kümmert, wie das Kind die Widersprüche zu vereinigen vermag.



sollen: „abweichende Erklärungen“ oder ähnlich. Selbständiges Denken habe ich nur von einer einzigen Antwort behauptet; aber auch hier gebe ich die Möglichkeit, ja Wahrscheinlichkeit der Beeinflussung zu. Weil die ganze Umfrage keinen rein psychologischen, sondern wesentlich pädagogischen Charakter trägt, kommt es auf die Selbständigkeit oder Unselbständigkeit der Antworten gar nicht an; es handelt sich lediglich darum, festzustellen, welche Ansichten über die religiösen Fragen die Schüler augenblicklich haben. Aufgabe einer zweiten Untersuchung wäre es, nachzuspüren, woher die Schüler ihr Wissen geschöpft haben. Ich habe niemals geglaubt, 12- und 13-jährige Jungen könnten sich über Weltentstehung, über Entwicklungslehre, über Jesu göttliche Persönlichkeit eine eigene Meinung bilden. Gewiß sind es die Ansichten der Väter usw., die die Schüler als ihre Ansichten wiedergeben, für den Religionsunterricht ist es aber doch verhältnismäßig gleichgültig, woher die Schüleransichten stammen, dagegen ist für ihn die Tatsache von höchster Bedeutung, daß die Schüler an dem Tage, an dem ich die Fragen stellte, wirklich sich zu diesen Ansichten bekannten. Ein Arzt fragt doch auch zunächst: An was für einer Krankheit leidet mein Patient? und erst in zweiter Linie: Wie ist er zu dieser Krankheit gekommen? — Als Religionslehrer habe ich zunächst festzustellen: Bis zu welchen Anschauungen haben sich meine Schüler verirrt? und erst in zweiter Linie: Wie konnten sie zu diesen Verirrungen kommen? Gegen die in den veröffentlichten Schülerantworten enthaltenen Irrlehren muß der Unterricht einschreiten, ganz gleichgültig, ob die Irrlehre selbständigem Denken des Schülers entsprungen ist oder von Eltern oder Geschwistern oder Kameraden übernommen wurde.

4. Wunderles Ausführungen Seite 296 unten lassen die Auslegung zu, als ob ich den Kindern Kritik am Herkömmlichen, naturalistische Leugnung des Übernatürlichen und Zweifel am Dogma suggeriert hätte — gegen diesen Vorwurf muß ich mit aller Entschiedenheit Verwahrung einlegen! Daß die zutage getretenen zu bekämpfenden Anschauungen auf Suggestion durch die Personen des Umgangs der Schüler zurückzuführen sind, ist ohne weiteres klar, daß aber nicht eine einzige Person die suggerierende gewesen sein kann, erhellt schon aus der starken Divergenz der von den verschiedenen Schülern geäußerten Irrlehren. Übrigens hatte ich die Klasse erst am 1. Dez. 1914 übernommen — die Untersuchung fand in der zweiten Januarhälfte 1915 statt —, ich hatte also trotz des Freundschaftsverhältnisses kaum die nötige Fühlung mit der Klasse gewonnen, um in solchem Maße suggestiv einwirken zu können — ganz abgesehen davon, daß ich persönlich auf dem Boden der Kirche stehe, daß also höchstens die dogmentreuen Antworten auf das Konto meiner Suggestion gesetzt werden könnten. Auch in meinem Aufsatz in der Zeitschr. f. päd. Psych. weise ich auf den Einfluß der Suggestion hin (S. 69 unten); bei der (nicht durch mich erfolgten) unterrichtlichen Behandlung der Kant-Laplaceschen Theorie scheint nicht genügend klar darauf hingewiesen worden zu sein, daß diese Hypothese vom eigentlichen Schöpfungswunder (Woher die Ursonne? Woher das organische Leben?) keine Erklärung gibt. Auch ich bin der Ansicht Wunderles, daß bei vielen Schülern in der Frage der Jesuwunder eine ganz unverant-



wortliche äußere Beeinflussung stattgefunden hat; wenn ich Einzelbeobachtungen verallgemeinern darf, so glaube ich gewissen Vereinigungen halbwüchsiger Burschen die Schuld beimessen zu dürfen. Die Fragestellung an sich wirkt nicht suggestiv; die Fragen sind mit Sorgfalt so formuliert, daß sie weder auf das Dogma noch auf irgendeine Gegenlehre hinweisen. Ein völlig anderes Bild hätte ich ja jedenfalls bekommen, wenn ich etwa gefragt hätte: Wie hat Gott die Welt geschaffen? oder: Wann hast du die Wirkungen des Gebets erfahren? — mir kam es aber doch darauf an, die tatsächliche damalige Meinung der Schüler festzustellen, und dazu halte ich unter den gegebenen Verhältnissen die von mir gewählte Methode und die von mir gewählte Fragestellung auch heute noch für zweckentsprechend. Es wäre eine dankenswerte Arbeit, aber eine durchaus getrennte zweite Untersuchung gewesen, den verderblichen fremden Einflüssen nachzugeben, die die Kinder „aufgeklärt" haben.

5. Wunderle wirft mir Ablehnung des konfessionellen Religionsunterrichtes vor, obgleich meine ganze Arbeit ausschließlich der Vertiefung des konfessionellen Religionsunterrichtes dienen sollte! Ich habe ganz verwundert meinen eigenen Aufsatz noch einmal durchgelesen, ob ich denn wirklich irgend etwas geschrieben hätte, aus dem man folgern könnte, daß ich den konfessionellen Religionsunterricht ablehne! Die Kinderantworten haben auch meine helle Entrüstung hervorgerufen; entsetzt fragte ich mich, wie sich mein weiterer Religionsunterricht gestalten solle. Energisch wollte ich mit einer „inneren Mission" einsetzen, wollte an der Berichtigung dieser durch und durch unreifen Ansichten arbeiten. Dieser zutage getretene krasse Materialismus, die große Zahl der rein naturalistischen Antworten stärkten in mir die Überzeugung, daß der Religionsunterricht auf der Oberstufe vorzugsweise apologetisch gerichtet sein müsse. Ich denke nicht im geringsten daran, „die Unhaltbarkeit einer Unterrichts- und Erziehungsform" zu beweisen, die „den wichtigsten Faktor in der jetzigen Organisation unseres Schulwesens ausmacht", sondern ganz im Gegenteil will ich diesen Faktor in einer Weise an die Schüler heranbringen, daß er nicht nur in der Lehrplantheorie, sondern vor allem in der Kindesseele wirklich der wichtigste Faktor wird! Nicht abschaffen möchte ich den konfessionellen Religionsunterricht, sondern mithelfen, ihn zu verbessern, seine Methoden zu verinnerlichen. Ist das etwa keine „alte eingelernte Leier", wenn ein Schüler ohne eine Miene zu verziehen erklärt: „Ich glaube, daß Jesus Christus ...." und in Wirklichkeit in Jesus nichts anderes sieht als in irgendeinem anderen gewöhnlichen Menschen? Ist das keine „alte eingelernte Leier", wenn ein Schüler in der biblischen Geschichtsstunde erzählt, wie Gott den Menschen geschaffen und ihm eine göttliche Seele eingehaucht hat — und in Wirklichkeit huldigt er dem trostlosesten Materialismus: „Wenn der Mensch stirbt, verfault er und damit ist alles aus"! Unser Religionsunterricht wird vielfach so erteilt, als ob es überhaupt nur gläubige Protestanten in der Welt gäbe. Hat nun wirklich irgendein Schüler aus einem Buch, aus Gesprächen Erwachsener oder sonst irgendwoher Gedankengänge sich zu eigen gemacht, die mit dem im Unterricht Vorgetragenen in Widerspruch stehen, so wagt er bei einem solchen Religions



unterricht nicht, seine Zweifel auszusprechen; innerlich aber klammert er sich daran; das Gift frißt weiter; dazu kommt vielleicht noch die Meinung, es sei burschenmäßig, anderer Ansicht zu sein als der Geistliche oder Lehrer — und über kurz oder lang wirft der Schüler seinen ganzen Kinderglauben über Bord. In solcher Seelenverfassung tritt er aus der Schule — damit geht ihm jeder weitere Anstoß zur Religiosität verloren; er gleitet weiter abwärts auf abschüssiger Bahn. Schuld daran ist nicht zum kleinsten Teile die Methode unseres Religionsunterrichtes, die bei vielen Schülern eine widerliche Heuchelei herangezüchtet hat. Die Schüler müssen ihre Zweifel offen aussprechen dürfen, ohne befürchten zu müssen, daß ihnen daraus Nachteile erwachsen. Dann folgt eine lebhafte Besprechung in der Klasse, in die alles hereinspielt, was Wunderle treffend über die Macht der Lehrersuggestion ausführt; so finden die Schüler selbst unter Anleitung des Lehrers das Dogma. Nicht eine bestimmte Lösung, sondern Anleitung zur Auffindung einer Lösung soll Gegenstand des Unterrichts sein, habe ich geschrieben — damit ist doch meiner Meinung nach gesagt, daß auch meine Schüler eine Lösung finden; ich wende mich lediglich dagegen, daß man ihnen die Lösung als etwas Fertiges vorträgt; ich wende mich lediglich gegen den Unterricht, der einen blinden Glauben an die Lehrerautorität heranziehen möchte und dadurch so sehr gegen den Geist Luthers verstößt. Wenn Wunderle schreibt, daß ich „bloß" die ewigen Probleme des Menschengeschlechtes vor den Kinderherzen aufrollen will, so bitte ich zu bemerken, daß das in diesem Zusammenhang ausschlaggebende Wörtchen „bloß" in meinem Aufsatz nicht zu finden ist.

6. Das einzige Ergebnis meiner Voruntersuchung, „daß im religiösen Leben unserer Pubeszenten alles voller Zweifel und Fragen steckt, in noch viel größerem Maße, als man gemeinhin anzunehmen geneigt ist", halte ich Wunderles Ausführungen gegenüber in vollem Umfange aufrecht. Alles andere, was ich auf Seite 74 meines Aufsatzes schrieb, ist meine persönliche Überzeugung, die durch die vorliegenden Untersuchungen wohl bestärkt wurde, nicht aber als Ergebnis dieser Untersuchungen bezeichnet werden kann. Vielmehr lehrten mich Erfahrungen in früheren Klassen, die ich leider nicht schriftlich festhielt, daß unsere Pubeszenten ein großes Interesse für religiöse Fragen hegen, daß die allgemein übliche Methode des protestantischen Religionsunterrichtes die Gefahr in sich birgt, dieses Interesse zu ertöten und dafür Gleichgültigkeit oder Heuchelei zu setzen, und daß infolge zahlreicher bis jetzt noch nicht genau kontrollierbarer Einflüsse tatsächlich „nur die wenigsten Schüler sich in den Gedankengängen des Religionsunterrichtes bewegen; viele schweben völlig im Unklaren und eine gar nicht geringe Zahl verneint die Lehren der Kirche." Diesen bedauerlichen Tatsachen gegenüber gibt es nur ein Mittel: die Reform der Methode des Religionsunterrichtes: starke Betonung der Apologetik, individualisierendes Eingehen auf die Zweifel und Fragen der Schüler (ohne Rücksicht darauf, woher die Schüler ihre abweichenden Meinungen geschöpft haben), Erteilung des gesamten Religionsunterrichtes unter dem Gesichtswinkel der Gefühlserregung; denn nur aus religiösen Gefühlen kann die anzustrebende religiös gerichtete Willens- und Charakterbildung befruchtet werden. Reli-



gion ist Herzens- und Gemütssache, deshalb sollten wir in den Religionsstunden vor allem religiöse Erlebnisse zu schaffen versuchen!

7. Die letzte Frage Wunderles endlich, ob es kein Mittel gäbe, um der verhängnisvollen Gefährdung des christlichen Glaubens der reifenden Schuljugend zu begegnen, kann zweifach aufgefaßt werden. Sollte Wunderle mich als denjenigen meinen, der den christlichen Glauben der reifenden Schuljugend gefährdet, so müßte ich eine solche Verdächtigung weit zurückweisen. Ich nehme aber an, daß Wunderle, wie ich, um die reifende Schuljugend besorgt ist, deren Glaube durch Elternhaus, Straße und Kameraden nur zu oft gefährdet ist. Und gegen diese verhängnisvolle Gefährdung gibt es ein Mittel: einen guten Religionsunterricht, der von Herzen zu Herzen geht, der suggestiv die Kinder packt und ihnen „nicht ein innerlich fremdes System aufzwingt", sondern auf ihre Zweifel und Einwände liebevoll eingeht und sie befähigt, mit dem Mute der Überzeugung, den nur das religiöse Erlebnis gibt, zu bekennen: „Ich glaube!" In diesem Sinne bitte ich meinen Aufsatz über die religiösen Vorstellungen in der reifenden Jugend aufzufassen: als einen Betrag zur Materialsammlung für die Reformbewegung im protestantischen Religionsunterricht; so, wie er im Aprilheft des „Pharus" aufgefaßt wurde (S. 362): er sollte Einblick geben in die außerordentlich große Beunruhigung des religiösens Denkens der Großstadtkinder und sollte dem Religionslehrer Anhaltspunkte dafür bieten, bei welchen Fragen er mit sorgfältig klärender Hand besonders einzugreifen hat.

Veranstaltungen zur Psychologie der Berufseignung in Deutschland.

Eine Übersicht.

Von William Stern.

Die allerletzte Zeit hat das Interesse an der Berufspsychologie so anwachsen lassen, daß man allmählich von einer „berufspsychologischen Bewegung" in Deutschland sprechen darf. Sie äußert sich nicht nur in der anschwellenden Literatur (über die an anderer Stelle dieses Heftes berichtet wird), sondern auch in Einrichtungen und Veranstaltungen, durch welche die unmittelbare Anwendung der neuen Gesichtspunkte auf die Praxis der Berufsberatung und Berufsauslese eingeleitet wird. Wir stellen im Folgenden die Hauptveranstaltungen dieser Art zusammen (März 1917).

1. In der Einrichtung besonderer Laboratorien für experimentelle Eignungsprüfungen ist das Militär vorangegangen. Durch entschlossenes Zugreifen haben hier die Behörden der Landesverteidigung die psychotechnischen Theorien und tastende Vorversuche in lebendige und erfolgreiche Praxis umgesetzt. Nähere Angaben darüber müssen natürlich der Öffentlichkeit vorenthalten bleiben. Nur soviel darf gesagt werden, daß unter Leitung von Dr. C. Piorkowski bei den Kraftfahrbataillonen Eignungsstellen eingerichtet worden sind, die durch sofortige Feststellung der Ungeeigneten den Verhältnissatz der Unfälle bereits wesentlich herabgemindert haben. Für andere Truppengattungen wird Ähnliches von psychologischen



Fachleuten vorbereitet. (Aus Frankreich sind psychologische Reaktionsuntersuchungen an Fliegern bekannt geworden.)

2. Die Berufsberatung der Kriegsbeschädigten beginnt, wenn auch noch ganz vereinzelt, psychologische Methoden der Eignungsprüfung anzuwenden. Das psychologische Lazarettlaboratorium in Mannheim, das uns Moede schildert (S. 159 dieses Heftes) ist zwar in der Hauptsache therapeutischen Zwecken gewidmet, benutzt aber doch auch die psychologische Aufnahme des Seelenzustandes der Gehirnverletzten, um neben der Rentenfestsetzung die Berufszuweisung vorzunehmen. — Im Hamburger Laboratorium werden gegenwärtig von Dr. Th. Kehr Prüfungen an Kriegsverletzten vorgenommen, welche die Fähigkeit zu kontinuierlichen Aufmerksamkeitsleistungen exakt feststellen und das Bild, das der Mediziner über die Berufsfähigkeit gewinnt, psychologisch ergänzen[1]).

3. Die Berufe und Betriebe selbst fangen eben erst an, die Wichtigkeit solcher psychologischen Untersuchungen einzusehen. Die bisher am besten ausgearbeiteten Prüfungsmethoden gelten den Funktionen der Aufmerksamkeit und der Reaktion; und wie derartige Untersuchungen militärisch für Kraftfahrer und Flieger benutzt werden, so ist zu erwarten, daß die entsprechenden nichtmilitärischen Berufe: des Straßenbahnfahrers, des Lokomotivführes, des Schiffsführers die nächsten Objekte der Eignungsprüfung sein werden. Schon ist eine große deutsche Eisenbahnverwaltung mit Vorarbeiten beschäftigt; die Direktoren der elektrischen Bahnen haben ebenfalls bereits ihr Interesse gezeigt.

Daneben hört man Vereinzeltes aus anderen Betrieben: Studien über die psychologischen Anforderungen des Buchhandels sind in Leipzig von Max Brahn und in Hamburg von Herrn Buchhändler Janssen begonnen worden. In Berlin sind — wenn auch zunächst in kleinerem Umfang — die Frauen, die sich zu Arbeiten in der Druckerei gemeldet haben, durch Dr. Lipmann auf ihre Wortauffassung, ihre Fähigkeit des Verständnisses undeutlicher oder lückenhafter Texte, ihr Sprachgedächtnis, ihre Fähigkeit, motorische Gesamtimpulse zu bilden, geprüft worden[2]). Die optische Industrie plant die Errichtung eines besonderen Eignungslaboratoriums in Berlin.

4. Während die bisher genannten Bestrebungen im wesentlichen jenen nachgebildet sind, die von Amerika ausgingen und bei uns durch Münsterberg bekannt geworden sind, scheint es für die deutsche Bewegung besonders charkteristisch zu werden, daß sie auf die sozialpolitischen und vor allem die pädagogischen Kreise übergreift. Jene Gesichtspunkte der Psychologie der Berufseignung, wie sie in meiner Abhandlung „Jugendkunde als Kulturforderung"[3]) dargelegt sind, veranlassen die Berufsberatungsstellen, die Organisationen für Volkswohlfahrt und die Lehrerkreise daran Anteil zu nehmen. Um hier praktische Maßnahmen vorzubereiten und durchzuführen, haben sich Arbeitsgemeinschaften für Psychologie der Berufseignung gebildet.

[1]) Th. Kehr, Versuchsordnung zur experimentellen Untersuchung einer kontinuierlichen Aufmerksamkeitsleistung. Z. f. Ang. Psych. 11, S. 245.

[2]) Ein Bericht erscheint demnächst in der Z. f. Ang. Psych. Vgl. auch die Notiz über ähnliche Bestrebungen von Max Brahn: diese Zeitschrift, Bd. 18, S. 60.

[3]) Diese Zeitschrift Bd. 17, S. 273 gesondert, erschienen bei Quelle u. Meyer, 1916.

Die eine besteht schon seit einiger Zeit in Berlin, wo sie von der Zentrale für Volkswohlfahrt begründet worden ist. Wir haben über sie bereits in dieser Zeitschrift berichtet.[1] Hervorgegangen ist aus ihr ein von Lipmann entworfenes Verzeichnis psychologischer Eigenschaften, das den Berufsvertretern dazu dienen soll, die besonderen Anforderungen ihres Berufs festzustellen[2]; ein Entwurf eines berufspsychologischen Beobachtungsbogen für Schulen von E. Hylla ist in Vorbereitung[3]. Das kleine Laboratorium, das von der Zentrale für Volkswohlfahrt eingerichtet wurde, ist zum ersten Male bei der oben erwähnten Schriftsetzeruntersuchung Lipmanns in Tätigkeit getreten.

Eine zweite Arbeitsgemeinschaft ist kürzlich in Hamburg, im Anschluß an das philosophische Seminar, begründet worden. In ihr sind Vertreter aller in Betracht kommenden Kategorien: Psychologen, Pädagogen, Berufsberater und -beraterinnen, Angehörige praktischer Berufe vereinigt, um durch gemeinsame Tätigkeit zu praktisch-brauchbaren Ergebnissen zu kommen. Die Arbeitsgemeinschaft will die psychischen Anforderungen bestimmter Berufe, besonders solcher, zu denen seitens der Berufsuchenden ein zu starker Andrang besteht (sog. Modeberufe) feststellen, psychologische Personalbogen für die Schulen ausarbeiten, experimentelle Prüfungsmethoden ausproben und maßgebende Instanzen (Behörden, Stiftungen) zu aktiver Förderung der berufspsychologischen Bestrebungen anregen.

5. In besonders großzügiger Weise plant Mannheim die Pflege unseres Gebiets. An der dortigen Handelshochschule soll mit Hilfe privater Stiftungen eine „Wilhelm Wundt-Professur" geschaffen werden (Wundt, nahe bei Mannheim geboren, ist Ehrenbürger der Stadt), die zugleich der Philosophie und der Psychologie dienen soll. Innerhalb letzterer aber wird die Wirtschafts- und Berufspsychologie einerseits, die pädagogische Psychologie andererseits (mit Rücksicht auf die praktischen Probleme der bekannten Mannheimer Schulorganisation) im Vordergrund stehen. Ein größeres psychologisches Institut wird mit der Professur verbunden sein.

6. Von nicht geringer Wichtigkeit ist es, daß diejenigen Persönlichkeiten, die die verantwortliche Berufsberatung zu verwalten haben, mit den neuen Gesichtspunkten der psychologischen Berufseignung vertraut sind; dies ist die Voraussetzung dafür, daß sie mit Psychologen und Pädagogen gedeihlich zusammenarbeiten und deren Feststellungen für ihre Zwecke verwerten können. Die erste derartige Veranstaltung wird im kommenden Sommer in Hamburg stattfinden. In der neuen unter G. Bäumers Leitung stehenden sozialen Frauenhochschule wird ein Kurs zur Ausbildung von Berufsberaterinnen stattfinden; in diesem werde ich Übungen zur Psychologie der Berufseignung mit besonderer Berücksichtigung der Jugendlichen abhalten und in die Probleme und Verfahrungsweisen sowie die Literatur dieses neuen Gebietes einführen.

[1]) Bd. 17, S. 393.

[2]) Otto Lipmann: Zur psychologischen Charakteristik der „mittleren Berufe." Z. f. Ang. Psych. 12 (1/2) S. 99. (Vergl. die Besprechung S. 179 dieses Heftes).

[3]) Er wird demnächst in Z. f. Ang. Psych. erscheinen.



Die Übungstherapie der Gehirnbeschädigten im psychologischen Lazarettlaboratorium.[1])

Von Walther Moede.

Die experimentelle Psychologie und Pädagogik, die besonders in den letzten Jahrzehnten eine reiche Entwicklung durchgemacht haben, können dem Nervenarzte bei der Frage der Untersuchung und Behandlung gehirnbeschädigter Krieger oder auch Jugendlicher ausgezeichnete Hilfe leisten, genau wie auch Chemie und Physik dem praktischen Arzte eine Fülle von Methoden darreichen, die er diagnostisch und therapeutisch nicht mehr entbehren möchte. Die Psychologie hat eine Reihe exakter, d. h. objektiver Methoden ausgebildet, die eine Analyse des gesamten Bewußtseins und seiner Funktionen ermöglichen, der Sinneswahrnehmung so gut wie der intellektuellen und emotionalen Funktionen. Es gibt da fast keine geheimen Bezirke des Seelenlebens mehr, die der objektiven Untersuchung entschlüpfen können, und längst vorüber sind die Zeiten, wo statt Maß und Zahl die persönliche Meinung der einzelnen Psychologen in ihrem bunten Widerstreit das Feld beherrschte. Weiterhin hat die experimentelle Pädagogik besonders eine Fülle von objektiven Methoden entwickelt, die eine rationelle Übungstherapie des gesamten Bewußtseins und seiner geschwächten Funktionen durchzuführen gestatten. Nicht nur der Muskel und das Gelenk können durch orthopädische Übungen beträchtlich gebessert, auch Gedächtnis, Wille und Denken können in systematischer Weise geübt und entwickelt werden. Die Erfolge der psychologischen Arbeitskurse, wie sie der Fachmann durchführen kann, dürften hinter denen der körperlichen Übungen keineswegs zurückstehen, sondern sie um ein Vielfaches übertreffen. Die Untersuchung des Psychologen hat aber nicht nur für die Therapie große Bedeutung, auch die Rentenfestsetzung und Berufsberatung werden ohne objektive Methoden kaum exakt und fruchtbringend gestaltet werden können.

Allen Untersuchungsmethoden ist es gemeinsam, daß sie nach Möglichkeit Maß und Zahl verwenden, um die Bestandsdurchsicht des Bewußtseins durchzuführen. Wie im Röntgenzimmer der Knochenbruch oder der Sitz des Geschosses studiert werden oder wie der Chemicker die Analyse auf Eiweiß und Zucker durchführt, so wird in dem psychologischen Lazarettlaboratorium der Psychologe daran gehen, das Bewußtsein systematisch abzuleuchten, um Art und Größe der Schädigung festzustellen. Seine Ergebnisse dürften dem Arzte nicht minder erwünscht sein wie das Röntgenbild oder der serumdiagnostische Befund, wie er etwa durch die Wassermannsche Reaktion erhalten wird. Die Sicherheit des Untersuchungsbefundes, falls sie von einem erfahrenen und experimentell geschulten Psychologen angestellt wird, steht keinesfalls hinter der körperlichen Untersuchung des Arztes irgendwie zurück. Alle Ausfallserscheinungen zunächst können einfach nicht entgehen, genau wie der Arzt Atemgeräusche und Herztöne nicht übersehen kann. Die Psychiatrie verwendet denn auch seit Jahren eine stattliche Anzahl von Methoden, die zunächst in der

[1]) Nr. 4 der Beiträge zur Kriegsverletzten-Pädagogik. Vgl. diese Zeitschr. Bd. 17, S. 208ff., S. 214ff., S. 353ff.



Psychologie oder Pädagogik ausgebildet wurden; und es fällt ihr nicht ein, ihre Sicherheit irgendwie anzuzweifeln. Umgekehrt hat auch die experimentelle Psychologie und Pädagogik eine Anzahl von ursprünglich psychiatrischen Methoden angenommen, sie von neuem durchgesicht und teilweise wesentlich umgestaltet, so daß sie den erhöhten Ansprüchen genügen, die der Psychologe gegenüber dem Psychiater an seine Methodik stellen muß, da die Untersuchung des normalen Bewußtseins ungleich größeren Schwierigkeiten begegnet als die Feststellung vieler Ausfalls- und Reizungserscheinungen bei Gehirnschäden irgendeiner Art.

Wir können daher sagen, daß die psychologische Untersuchung mit bewährten Hilfsmitteln schnell und sicher durchzuführen ist und der körperlichen Untersuchung des Arztes in keiner Beziehung nachsteht. Sie kann sich auf alle Bewußtseinsfunktionen erstrecken und ist imstande, alle Reizungs- und Ausfallserscheinungen nach Richtung und Größe genau anzugeben. Durch Angabe der Versuchsbedingungen wird sie jederzeit kontrollierbar und verifikationsfähig, da sie eben nicht auf ungefährer Schätzung, sondern präziser Bestimmung der geistigen Leistungsfähigkeit des Patienten beruht.

Fest steht der Symptomenkomplex bei organischen Gehirnschäden, wo also pathologisch-anatomisch ein Befund gegeben ist, und sehr einfach gestaltet sich daher hier die objektive Untersuchung. Schwieriger wird die Sachlage bei funktionellen Störungen des Gehirns, wo pathologisch-anatomisch kein Befund vorhanden ist. Dazwischen liegen die Fälle, bei denen organische und funktionelle Schäden gemischt auftreten, wie dies ebenfalls häufig anzutreffen ist.

Bei funktionellen Störungen liegt sehr oft ein fließender Bestand vor, dessen Erfassung der objektiven Symptomatik weit eher gelingt als dem ungefähren Eindruck, den der Klient bietet. Der Psychologe ist besonders durch die Kinderuntersuchungen daran gewöhnt, auch den Anforderungen eines fluktuierenden Seelenlebens gerecht zu werden. Nur graduell, nicht prinzipiell weicht hier die Methodik der Untersuchung von der Prüfung der organischen Defekte ab. Der Psychologe wird auch hier sehr bald die geeignetsten Hilfsmittel erkennen, die eine möglichst geringe Belastung des untersuchten Bewußtseins im Sinne irgendeiner Beeinflussung mit sich bringen. Gerade der Vorzug der objektiven Analyse ist es, daß auch die Größe und Richtung der Schwankungen, wie sie sich bei der objektiven Bestandsaufnahme einstellen, in Maß und Zahl ausdrückbar wird.

Gute Dienste leistet die exakte Methodik auch bei Entlarvung der Simulation oder bei jedweder Übertreibung. Die Abwandlung der Untersuchungsbedingungen, die dem Untersuchten nicht bekannt ist, verlangt bestimmte Änderungen der Reaktion, die naturgesetzlich bedingt sind und bei unbefangener Reaktionsweise so sicher eintreten müssen wie der Fall des Steines nach unten.

Wertvoll wird die Untersuchung für die Rentenfestsetzung und Berufsberatung. Die Rente soll doch ihrem Wesen nach der zahlenmäßige Ausdruck der Schädigung eines Patienten und seiner Versorgungsberechtigung sein. Damit ergibt sich von selbst, daß diejenigen Methoden die besten sein werden, die exakt sind im Sinne der positiven Wissenschaften, die sich also durch eine systematische und methodische Durchmusterung des gesamten Bewußtseins und durch zahlenmäßige Festlegung des Befundes auszeichnen. Die Schätzung, und mag sie der

erfahrenste Spezialist anstellen, muß naturgemäß stets hinter der objektiven Berechnung des Schadens zurückstehen, da das exakte Instrument und die positive Methode genauere Ergebnisse liefert, genau wie der größte Stümper mit dem Lineal oder einer automatischen Registriervorrichtung einen besseren Strich ziehen kann als der größte Künstler freihändig. Kein geringerer als Kräpelin betont mit größtem Nachdruck die Notwendigkeit objektiver Methoden bei der Rentenfestsetzung, da nur diese auch den erfahrensten Arzt vor den Gefahren der Täuschung oder einer ungerechten und unsachlichen Beurteilung der Arbeitsfähigkeit des Patienten schützen können. Die Erfahrung der forensischen Psychologie, die als Tatbestandsdiagnostik sich die Überführung des Schuldigen mit objektiven Hilfsmitteln zur Aufgabe gestellt hat, kann hier gute Dienste leisten, so daß die Gefahr einer Fehlrentierung infolge mangelhafter Erkenntnis der Sachlage kaum noch besteht.

Besser als die begründetste Rentenversorgung ist die Unterbringung des Patienten in einem Betriebe, wo er seinen Fähigkeiten entsprechend maximal tätig sein kann. Niemals war die Berufsberatung so wichtig wie gerade in der jetzigen Zeit, wo die Notwendigkeit der Berufsänderung täglich an eine Reihe von Patienten herantritt, aber niemals waren auch die Bedingungen einer rationellen Berufseinweisung so günstig wie heute, wo auch die Arbeitgeberverbände, so wie auch staatliche und halbamtliche Organisationen, der Ansiedlung der Kriegsbeschädigten in anderen Berufen ratend, helfend und fördernd gegenüberstehen.

Die Arbeitsfähigkeit des Patienten überhaupt kann zunächst einwandsfrei festgestellt werden. Bei jeder Arbeit, sei sie körperlich oder geistig, sind gewisse gemeinsame Faktoren vorhanden, die eine formale Gleichartigkeit der Arbeitskurve überhaupt bedingen. In Frage kommen vor allem Willensqualitäten, da Anspannung, Aufmerksamkeit, Übungsfähigkeit, Widerstand gegen Ermüdung bei jeder längeren Arbeit von nöten sind, soll die Kurve normal im Sinn der psychologischen Gesetzmäßigkeit und rentabel im Sinne des Unternehmers und auch des Arbeiters selbst sich gestalten. Übungsfähigkeit und vor allem Ermüdbarkeit des Patienten sind sehr genau festzulegen, so daß die Arbeitsfähigkeit sehr bald sicherzustellen ist.

Neben den formalen Eigenschaften jeder Arbeit kommen besondere Fähigkeiten in Betracht, soll der Anwärter in bestimmten Betrieben gut verwendungsfähig sein. Von den einfachsten halb psychologischen Erfordernissen zu bestimmten Verdichtungen bis herauf zu den höchsten Ansprüchen an die geistige Beweglichkeit und Denkfähigkeit können sich die exakten Untersuchungen erstrecken, so daß das Ergebnis genauer Funktionsprüfung des Bewußtseins durch den Psychologen für die Berufsberatung von großem Werte sein muß.

Der Schwerpunkt der psychologischen Tätigkeit im Lazarettlaboratorium freilich muß in den therapeutischen Bestrebungen gelegen sein, da eine gute Behandlung die Rente auf ein Minimum herabsetzen muß oder sie ganz überflüssig machen kann und da bei weitgehender Besserung oder Heilung des Patienten ein Berufswechsel nicht nötig ist.

Wie allen Untersuchungsmethoden der Gedanke gemeinsam war, möglichst durch Experiment und andere versuchstechnische Hilfsmittel den Befund mit

Maß und Zahl zu stützen, so ist es allen therapeutischen Bestrebungen des psychologischen Laboratoriums gemeinsam, daß sie das Prinzip der systematischen und methodischen Übung der gesamten Behandlung zugrunde legen. Jeder Übungskurs irgendeiner Bewußtseinsfunktion muß natürlich mit einer genauen Untersuchung des Patienten anheben, und der Fortgang des Kurses ist ständig mit erneuten Untersuchungen zu durchflechten, damit wir über die Veränderung der Funktionen durch die Therapie stets im Klaren sind. Insofern ist auch für die Therapie die psychologische Untersuchung das Rückgrat, das ein wissenschaftliches System der Funktionsübung nicht entbehren kann.

Die Übung ist eins der gesichertsten physiologischen und therapeutischen Prinzipien. Die Tatsache der Übung besagt, daß von jeder Erregung Spuren zurückbleiben, die im Stoffwechsel beharren und so geartet sind, daß sie gleiche oder ähnliche Reaktionen quantitativ und qualitativ besser ablaufen lassen. Das Nachwirken der Reizung ist eine allgemeine Eigenschaft der organischen Substanz überhaupt. Damit gilt aber auch die Tatsache der Übbarkeit für jedwede Zelle des Organismus, jedes Gewebe und jedes Gewebesystem. Wir werden daher die Übung auf alle Organe und Organsysteme ausdehnen können und werden erwarten dürfen, daß die geübten Funktionen allmählich quantitativ und qualitativ besser ablaufen.

Nennen wir den Reiz R, die Reaktion, die ursprünglich auf den Reiz erhalten wird, E, so bekommen wir die Ausgangsbeziehung:

$$R \rightarrow E$$

Allmählich aber genügen kleinere Reizmengen, um die gleiche Erregung hervorzurufen, so daß wir nun infolge der Nachwirkung der Reizung die Beziehung erhalten:

$$R - n\,x \rightarrow E$$

Schließlich strahlt aber die Erregung infolge fortlaufender Betätigung weiter und weiter aus, eine wachsende Summe von Effekten wird dann durch die eine Reizung erzielt, die nur noch einen Bruchteil der ersten originalen darstellt. Wir können diese Tatsache in der Formel ausdrücken:

$$R - n\,x \rightarrow E + A + B + C + \ldots$$

In Worten ausgedrückt, besagt diese Kräfterelation: Wachsende aktualisierte Energie bei sich mindernden induzierenden Kräften oder steigende Produktion bei fallender Induktion.

Diese fortlaufende Mechanisierung aller Bewußtseinsprozesse ist uns allen aus der täglichen Erfahrung hinreichend bekannt. Welche Mühe erfordert die Erlernung verwickelter Gebrauchsbewegungen, wie sie etwa beim Schlittschuhlaufen oder Radfahren nötig werden! Allmählich aber wird der erforderliche Kräfteaufwand immer geringer, so daß schließlich die gesamte Tätigkeit fast automatisch ohne Bewußtseinszutat abläuft, wodurch nun wieder die anfangs stark beanspruchten Bewußtseinskräfte für neue Zwecke frei werden. Die Reizung hinterläßt, wie Virchow betont, formative, nutritive und funktionelle Nachwirkungen, so daß neben der funktionellen Besserung der zu erlernenden Leistung auch noch andere heilsame Wirkungen zutage treten, wie sie in er-



höhten Nahrungszufuhren zum arbeitenden Gewebe sowie regen Wachstumserscheinungen mannigfacher Art gegeben sind. Die Übungsfähigkeit der Gewebe macht somit nicht nur die Erlernung neuer Zweckbewegungen und -betätigungen möglich, sondern es wird durch die Übung auch eine steigende Organisierung und Differenzierung der beanspruchten und benachbarten Gewebesysteme erreicht, falls die Übung methodisch betrieben wird.

Für das affektive Leben wird eine andere Seite der Übung äußerst wichtig, die auf der gleichen energetischen Grundbeziehung beruht und die wir im allgemeinen als Gewöhnung bezeichnen. Während die Empfindungen und Vorstellungen als Zeichen irgendwelcher Dinge und Vorgänge der Außenwelt zu bezeichnen sind, stellen die Gefühle und Gemütsbewegungen die Reaktionen oder Quittungen des Bewußtseins dar, die es auf die Reaktionen der Außenwelt ausstellt. Wir wollen annehmen, ein starker Schallreiz trifft plötzlich unser Ohr; unlustvoll nehmen wir ihn wahr, ja ein lebhafter Schreckaffekt erschüttert uns. Durch Übung aber geht auch hier die Reaktion des Bewußtseins, unsere Gefühlserregung, allmählich zurück, so daß schließlich diejenigen Reize, die wir ursprünglich als stark gefühlsbetont, etwa unlustvoll, erlebten, uns allmählich immer weniger berühren, ja uns schließlich ganz kalt lassen, da wir nun an sie gewöhnt sind. Die Bewußtseinsreaktionen sind also auch hier durch die Wiederholung des Gleichen oder ähnlicher Erregungen immer kleiner geworden, wie dies die Grundrelation forderte.

Gilt das Gesetz der Übungsfähigkeit für alle Organe und Organsysteme, besonders aber für die nervöse Substanz, so dürfen wir nicht zögern, die therapeutischen Folgerungen zu ziehen, oder besser, die Folgerungen, die bisher schon von der Medizin gezogen worden sind, systematisch zu erweitern und zu vervollkommnen. Es ergibt sich dann als allgemeinstes Programm: Übung aller Bewußtseinsfunktionen in methodischer und systematischer Weise, die damit in Parallele tritt zur systematischen Übung aller Körperfunktionen, die meistens auch ohne Bewußtseinsanteile nicht denkbar sind.

Dabei kommt die Übung in einer doppelten Form therapeutisch in Betracht. Zunächst als eigentliche entwickelnde Übung der vorhandenen Reste einer Funktion, etwa der kinästhetischen Empfindungen oder des Gedächtnisses oder der Aufmerksamkeit. Es gilt daher, immer erst die Reste aufzusuchen, die noch funktionsfähig vorhanden sind und seien sie auch noch so schwach und unscheinbar, um sie durch systematische Pflege zu heben und zu bessern.

Die zweite Anwendungsform ist die kompensatorische Übung, die dann einzutreten hat, wenn Reste einer Funktion nicht mehr vorhanden sind und es nun gilt, andere Funktionen für die ausgefallene stellvertretend eintreten zu lassen. Frenkel zeigte z. B., daß es durchaus möglich ist, bei Verlust der Sensibilität bei tabes dorsalis dennoch Bewegungskoordinationen zu erziehen, die sich nicht auf der Grundlage der kinästhetischen Empfindungen aufbauen, wie dies beim normalen Menschen üblich ist. Die kortikalen Äquivalente sind es, die nun die Ziel- und Gebrauchsbewegungen fundieren, so daß auch dann Übungstherapie erfolgreich betrieben werden kann, wo Reste einer Funktion nicht mehr gegeben sind. Das Prinzip der kompensatorischen Übung ist naturgemäß nicht auf die Frenkelschen Übungen bei Ataxie beschränkt, sondern auch auf eine Fülle anderer Erkrankungen anwendbar. Die Entscheidung darüber, ob eigent-



liche entwickelnde oder kompensatorische Übung einzusetzen hat, ergibt die psychologische Untersuchung, die nicht nur die Größe des Ausfalls eines Funktionsbezirkes feststellt, sondern für die Stellvertretung auch die besten Ersatzkräfte empfiehlt, die verschieden sein werden, je nach der Art und Größe einer Schädigung.

Die Forderung einer universellen Übungstherapie ist bislang nur teilweise verwirklicht worden, wenngleich manche Formen der Übung im Rahmen der Kriegsverletztenfürsorge schon eine bedeutsame Stellung einnehmen.

Gelenk-und Muskelübungen, also körperliche Gymnastik, sind ein allgemein anerkanntes Behandlungsprinzip, und die Zanderinstitute oder orthopädischen Übungssäle haben teilweise ausgezeichnete Erfolge erzielt. Als Ergänzung zur körperlichen Gymnastik finden sich mitunter Werkstätten für Kriegsverletzte, wo Arbeitsunterricht getrieben wird. Die Bearbeitung von Holz, Pappe und Metall macht eine Reihe feinerer Gebrauchsbewegungen der Glieder nötig, die allmählich herangebildet werden können. Weiter ist natürlich dieser Arbeitsunterricht auch als Heilbeschäftigung gedacht, die auf das gesamte Bewußtsein des Patienten heilsame Wirkungen ausüben soll. Weit über die Grenzen einer Handfertigkeitserzielung hinaus ist das Prinzip der Selbstbetätigung eine pädagogische Grundnorm geworden, die eben auch therapeutisch nicht übersehen werden konnte.

Als Parallelinstitute der orthopädischen Übungssäle können die Übungsschulen für Hirnverletzte gelten. Sie scheinen den Schwerpunkt auf einen systematischen Elementarunterricht zu legen, da Lesen, Schreiben, Rechnen, Sprechen, Wiedererkennen im Mittelpunkte der Unterweisung stehen. Damit treiben sie gleichsam eingekleidete Funktionsübung und üben intellektuelle Gebrauchsleistungen, wie die Zandersäle und Werkstätten körperliche Bewegungskoordinationen heranzubilden sich bemühen.

Die Sprachübungen nehmen von jeher einen besonderen Platz in der Übungstherapie ein. Von Gutzmann sind in anschaulicher und systematischer Weise die Grundlagen eines rationellen Sprachunterrichtes auf der Unterlage methodischer Übung ausgearbeitet worden. Es werden Atem-, Stimm- und Artikulationsübungen vorgenommen, und es ist von ihm ein genauer Lehrgang ausgearbeitet worden, dessen Güte durch vielfache Erfolge sichergestellt ist. Besonders wertvoll wird sein System durch die Bemühung, die Leistungen der Atmungs-, Stimm- und Artikulationsmuskulatur möglichst exakt zu messen und im Fortgange der Behandlung stetig zu kontrollieren, so daß nun nicht ungefähre Schätzung, sondern Maß und Zahl die Güte einer bestimmten Leistung einwandsfrei ausdrückt.

Wir müssen den Ring schließen und auch die Übung anderer Bewußtseinsfunktionen tatkräftig durchführen, deren systematische Entwicklung durch den Fachpsychologen keineswegs größeren Schwierigkeiten begegnet. Die Erfolge der Funktionsübung bei organischen und funktionellen Gehirnschäden sind nach den bisherigen Erfahrungen ausgezeichnet zu nennen, da wir selbst dort durch exakte Prüfungsmethoden Erfolge feststellen konnten, wo andere Behandlungsformen versagt hatten.

(Schluß folgt.)



Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Kriminalität der Jugendlichen während des Krieges liegen jetzt neben den statistischen Aufgaben aus reichsdeutschen und aus feindlichen Gegenden[1]) nun auch österreichische Zahlen vor. Das Landesgericht für Strafsachen in Wien gibt über die Verurteilung Jugendlicher die folgende Zusammenstellung:

Es wurden wegen Verbrechens und Vergehens verurteilt				
im Jahre	Jugendliche insgesamt	in der Altersstufe bis zu		
		14 Jahren	16 Jahren	18 Jahren
1913 . .	396	5	109	282
1914 . .	363	11	118	234
1915 . .	576	20	220	335
1916 . .	946	36	338	572

Es hat sich also die Zahl der wegen Verbrechens oder Vergehens verurteilten Jugendlichen in Wien nahezu verdreifacht. Als besonders bedauerlich muß festgestellt werden, daß bei der Verteilung auf die einzelnen Altersstufen eine nicht unbedeutende Verschiebung nach den niederen Altersstufen eingetreten ist. Es ist nämlich die Zahl der verurteilten Jugendlichen in der Altersstufe bis zu 14 Jahren im Jahre 1916 gegenüber dem Jahre 1913 auf das Siebenfache, in der zweiten Altersstufe bis zu 16 Jahren auf das Dreifache und in der letzten Altersstufe bis zu 18 Jahren auf das Doppelte gestiegen. (Zeitschr. f. Kinderschutz und Jugendfürsorge).

Das pädagogisch-psychologische Laboratorium der n.-ö. Landeslehrerakademie in Wien legt den von seinem verdienstlichen Leiter, Prof. Dr. Willibald Kammel verfaßten Bericht des 3. Arbeitsjahres vor[2]). Trotz des Krieges ist es möglich gewesen, das Institut nicht nur in seiner Tätigkeit fortzuführen, sondern dazu noch durch Neuerwerbungen das Instrumentarium, die Handbücherei usw. wesentlich zu bereichern und die Räume zweckentsprechender auszustatten. Die Ausdehnung der wissenschaftlichen Arbeiten erforderte es, dem Leiter eine Hilfskraft zur Seite zu stellen.

Das Institut arbeitet in eigenartiger Weise so, daß es für sein besonderes Gebiet — die Erforschung der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugendlichen — eine lange Reihe von Einzelproblemen durch geraume Zeit hindurch in planmäßiger Beobachtung verfolgt, die Ergebnisse der Untersuchungen sorgfältig aufzeichnet, das gewonnene Material dann in „Protokollen" verwahrt, schließlich zu gegebner Zeit die angehäuften Befunde verarbeitet und in wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlicht. So sind bereits eine Anzahl beachtenswerter Abhandlungen aus dem Laboratorium hervorgegangen. Es mag auch den Außenstehenden interessieren, die Abfolge der angegebenen Protokolle, die wohl ein

[1]) Vergl. diese Zeitschr. Bd. XVI (1915) S. 465.

[2]) Über den 1. und 2. Bericht vgl. diese Zeitschrift, Bd. XV (1914), S. 513 f, und Bd. XVI (1915), S. 468 f.



Übermaß von fast gleichzeitig in Angriff genommener oder weitergeführter Arbeit sind, kennen zu lernen.

1. Über ästhetische und außerästhetische Gefühls- und Urteilsreaktionen bei Schulkindern. Bisher ergab sich an 44 Realschülern, daß bei Wohlgefälligkeitsäußerungen über Farben sich an zwei Dritteln der Fälle außerästhetische Einwirkungen geltend machten.

2. Untersuchung der zeichnerischen Begabung. Schüler verschiedener Klassen hatten ein Wohnhaus mit allem Zubehör erst zu zeichnen und dann zu modellieren. Der Vergleich der Leistungen führte zu wichtigen pädagogischen Folgerungen, unter denen die Notwendigkeit, dem plastischen Darstellen im Unterrichte eine erhöhte Beachtung zu schenken, die wichtigste ist.

3. Anthropometrische Messungen. Durch zwei Jahre hindurch wurden Länge, Gewicht und Brustumfang von Übungsschülern festgestellt. Eine Ausdehnung der Messungen auf alle Schüler des Pädagogiums ist vorbereitet.

4. Untersuchung der Zeitauffassung beim Kinde. Die Vpn. hatten die Aufgabe, kleinere Zeiträume, bei denen die Aufmerksamkeit vom Flusse der Zeit nicht abgelenkt war, aufzufassen.

5. Prüfung der Merkfähigkeit von Schülern und Schülerinnen nach der Methode von Bernstein u. Bogdanoff. Anschauliche Inhalte wurden darauf geprüft, wie sie unmittelbar behalten werden. Hier wurden auch schwachsinnige Kinder zu den Versuchen herangezogen.

6. Untersuchung hypnotischer Bewußtseinszustände an Erwachsenen. Dr. med. jur. et phil. Ferdinand Winkel führte Versuche aus, die auf Einengungen des Bewußtseins (künstliche Agraphie und Alexie mit Beschränkung auf einen Buchstaben) abzielten und bei denen die Atmung aufgezeichnet wurde.

7. Die erste Einzelerinnerung. Das durch eine Befragung gewonnene Material wurde in einer Abhandlung verarbeitet, die 1913 in den „Päd. psych. Forschungen", herausgegeben von E. Meumann und O. Scheibner, erschienen ist.

8. Bestimmung der Reaktionsweise bei Kindern nach der Methode der Häufigkeitskurven. Vpn. stellten hierbei die Übungsschule und die Teilnehmer eines Kursus.

9. Bestimmung der individuellen Taktart von Schülern. Die Versuche benutzten die graphische Registrierung.

10. Ermüdungsmessungen. Als Apparate leisteten Dienste der Ergograph nach Dubois und das Gewichtsdoppelästhesiometer nach W. Kammel.

11. Urteile von Schülern über Funddiebstahl. In der Volksschule und Realschule wurde die Umfrage Ginzyckis wiederholend nachgeprüft.

12. Erhebung über die Frage der Koedukation und Konstruktion. Es wurden an zahlreiche Lehrer mit Erfahrungen an Schulen, die Gemeinschaftserziehung haben, Fragebogen ausgegeben.

13. Theaterbesuch von Schulkindern. Die Aufnahme erstreckte sich auf 11—12 jährige Großstadtkinder.

14. Prüfung des Zahlengedächtnisses. Zur Anwendung an Kindern der Übungsschule kam die Methode Ranschburgs.

15. Prüfung der Suggestibilität. Mit Hilfe eines eigens hergestellten „Suggestivkastens" wurden an Schülern und Schülerinnen Versuche angestellt.

16. Bestimmung der interindividuellen Vergleiche der Vorstellungsweise von Schulkindern. Aus den umfangreichen Untersuchungen ist die Abhandlung „Der diagnostische Wert der Fehler in den Operationszeichen von einfachen Rechenoperationen" erwachsen (Archiv für die gesamte Psychologie).

17. Bestimmung der Druckstärke und der Geschwindigkeit beim Tastlesen der Punktschrift durch Blinde. Die erstmals durchgeführten Versuche sind von einem Fachmanne des Blindenunterrichtes angeregt worden.

18. Umfrage über den Genuß geistiger Getränke. Wieder wurden Übungsschüler und Realschüler befragt.

19. Über Intelligenzprüfungen. Die Versuche, die in verschiedenartigen Schulen und auch in Kindergärten vorgenommen wurden, ergaben im allgemeinen



eine Bewährung der Binet-Simonschen Reihen in der Fassung Bobertags, zeigten aber auch das Erfordernis, einige Tests für den Gebrauch an Wiener Schulen abzuändern.

20. Das Ideal von Schulkindern. Die Untersuchung will Beiträge zur Berufswahl liefern; veröffentlicht wurde in der Zeitschr. f. päd. Psych. (Bd. XVI, S. 55 f.) bereits eine Abhandlung, die den Einfluß des Krieges auf die Berufsvorstellung zum Gegenstand hat.

21. Überprüfung der von Marbe vertretenen Gleichmäßigkeit des psychischen Geschehens. Die Versuche, ausgeführt an Schülern der Lehrerbildungsanstalt, der Realschule und mehreren Volks- und Bürgerschulen, verwendeten die Nennung einer beliebigen Zahl und Farbe.

22. Untersuchung des unmittelbaren Behaltens. Es wurden in der Übungsschule Parallelversuche mit sinnvollem und sinnlosem Material durchgeführt.

23. Prüfung der Qualität freier Assoziationen. Die exakten Versuche bezweckten eine Kontrolle einiger Intelligenzprüfungen nach Binet-Simon.

24. Urteil von Schülern über das Naschen. Eine Begleituntersuchung der Umfrage über den Funddiebstahl, zu der Volks- und Bürgerschüler herangezogen wurden.

25. Bestimmung der Intensität und des Gleichmaßes der Konzentration der Aufmerksamkeit. Zur Anwendung kam hier der Bourdonsche Test, über dessen Brauchbarkeit eine umfangreiche Untersuchung vorbereitet ist.

26. Das liebste Spielzeug der Schüler. Ein wichtiges Ergebnis war, daß fast 30% aller befragten Schüler solche Spielzeuge bevorzugen, die sich bewegen lassen oder konstruktive Tätigkeit abverlangen.

27. Die Korrelation zwischen Gesang und Mathematik. Vpn. waren hier die älteren Schüler der Lehrerbildungsanstalt.

28. Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. Frühere Erhebungen fanden eine Ausdehnung auf den Arbeitsunterricht. Die vorläufige Sichtung des Materials läßt eine starke positive Betonung erkennen.

29. Versuche über die Auffassung simultan gebotener homogener Reize. Das innerhalb dreier Jahre gewonnene umfangreiche Material wird nunmehr verarbeitet.

30. Umfrage über die Freundschaften der Schüler. Die Untersuchung ist gedacht als Ergänzung der Befragung über die Ideale der Schüler.

31. Aufnahmen der Mimik der Aufmerksamkeit. Benutzt wurde die von Sommer angegebene graphische Methode.

32. Rechtspsychologische Versuche. Das Institut beschaffte Material für die von Gerichtsassessor Warschauer zur Beantwortung ausgegebenen Fragen.

33. Bestimmung des Einflusses der Aufmerksamkeit auf die Atemtätigkeit. Die Untersuchungen bedienten sich der kymographischen Aufschreibung.

34. Tachistoskopische Leseversuche. An der Ausführung beteiligten sich Übungsschüler und auch Hörer des Universitätsprofessors Dr. A. Höfler.

35. Überprüfung des Ranschburgschen neuropsychologischen Grundgesetzes. Die ausgeführten Versuche bestätigten die Lehre Ranschburgs.

36. Schulärztliche Untersuchungen. Eine Klasse der Übungsschule stellte die Schüler.

37. Bestimmung der Reaktionszeit. Benutzt wurde das Neuramöbimeter nach Siegmund Exner.

38. Prüfung einiger Gesetzmäßigkeiten der Rechendauer bei Ausführung einfacher Rechenaufgaben. Versuchspersonen waren Volksschüler.

39. Ermüdungsmessungen. Sie wurden ausgeführt mittels des Dynamometers nach Collin.

40. Bestimmung der Arbeitskurve bei geistiger Arbeit im Laufe eines Schultages.

41. Weber-Fechnerscher Gewichtsversuch.

42. Das willkürliche Vergessen.

43. Die Lehre von den Anschauungstypen. Zahlreiche Versuche in mehreren Schulen sollten die Binetsche Lehre überprüfen.



44. Graphische Registrierung der Ausdruckssymptome bei elementaren Gefühls- und Urteilsreaktionen. Die Untersuchungen schließen sich an Lehmanns Psychodynamik an und dürften für die Methodik des französischen Unterrichts Bedeutung gewinnen.

45. Beziehungen zwischen geistiger und körperlicher Ermüdung. Der Nachweis der Zusammenhänge wurde mittels des Ergographen nach Dubois geführt.

46. Kriegspsychologische Experimente. Mit Bewilligung der Militärverwaltung werden an Soldaten aus der Front verschiedene Aussageversuche vorgenommen, die Einblicke in das Seelenleben des Kriegers eröffnen. Daneben stehen Untersuchungen über das Gebiet der militärischen Psychotechnik, die das Ziel verfolgen, berufspsychologische Erkenntnisse für die Zwecke der soldatischen Ausbildung zu gewinnen.

47. Psychologische Beobachtungen bei der Einführung der Sommerzeit. Das Institut überreichte dem Hamburger psychologischen Laboratorium die Antworten von 80 Realschülern auf die von Prof. W. Stern formulierte Frage: Warum wird die Sommerzeit eingeführt?

48. Bestimmung der Tagesschwankungen der geistigen Energie. Versuche mit Hilfe der Kettenreaktion wurden ½ Jahr lang durchgeführt.

49. Untersuchung der Unterschiedsempfindlichkeit beim Sehen unter dem Einflusse der Ermüdung. Die Versuche bezwecken eine Prüfung der Aufmerksamkeit und der Urteilsfähigkeit der Schüler.

Diese zahlreichen Protokolle stehen allen Interessenten während der Sprechstunden zur Verfügung; auch schriftlich werden bereitwillig darüber Auskünfte erteilt.

Neben der forschenden Tätigkeit hat das Laboratorium auch in Vorträgen, Besprechungen, Führungen von Gästen, sich um das Gebiet der experimentellen Pädagogik bemüht. Sein tüchtiger Leiter hat den Hauptteil der Arbeit auf sich genommen. Für die weiteren Berichte sei der Wunsch nicht unterdrückt, sie von solchen Fremdwörtern befreit zu sehen, die ohne Schädigung der fachwissenschaftlichen Sprache recht wohl entbehrlich sind.

Nebenbei: Wenn das Laboratorium ganz überwiegend die jugendkundliche Forschung betreibt und andere Gebiete, wie z. B. didaktische Fragen, vernachlässigt, so mag dies von einer unzutreffenden Auffassung über den Bereich der experimentellen Pädagogik herrühren. Heißt es in dem Berichte (S. 2), ihre Hauptaufgabe könne nur „in der exakten Erforschung der Entwicklung des Körpers und des Geistes des Schulkindes erblickt werden“, so ist die Grenze nach der einen Seite hin zu weit, nach der anderen zu eng gezogen. Einerseits: nicht alles aus dem Gebiete der Erkenntnis des Schulkindes, worauf die Jugendkunde ausgeht, hat für die Richtung, die sich mißverständlich experimentelle Pädagogik nennt, Bedeutung, sondern nur das, was aus der geistleiblichen Natur des Kindes (nebst seiner soziologischen Stellung) für die erziehliche und unterrichtliche Einwirkung eine Rolle spielt. Andererseits: die Anwendung der Mittel exakten Forschens darf nicht auf die Probleme beschränkt bleiben, die das Kind bietet; in gleicher Weise sind vielmehr einer wissenschaftlichen Behandlung zugänglich und dringend bedürftig auch andere „Bestimmungsstücke“ der pädagogischen Tätigkeit, selbst die Ziele, die zwar der Pädagogik von außen her gestellt werden, von ihr aber in ihrem psychologischen Inhalte zu verstehen und auf die Möglichkeit ihrer Erreichung zu untersuchen sind. So ist ferner auch neben der Schülerkunde die Lehrerkunde ein Hauptstück der experimentellen



Pädagogik, so muß u. a. auch die Methodenlehre des pädagogischen Tuns und die Organisation der mannigfachen Bildungsgemeinschaften versuchsmäßig erforscht werden.

Freilich nicht bloß im Wiener Laboratorium, sondern auch in den reichsdeutschen psychologisch-pädagogischen Instituten sind bisher die allgemeinpsychologischen und kindespsychologischen Probleme gegenüber anderen ebenso notwendigen Fragen bevorzugt worden — sehr zum Schaden des Ausbaus der im Werden begriffenen neuen Pädagogik.

Nachrichten. 1. In Krakau ist ein polnisches Pädagogisches Institut entstanden, dessen Zweck es ist, die Bedingungen einer Reform des polnischen Schulwesens zu erforschen. Ein besonderes Arbeitsfeld des Instituts sind die Aufgaben der Didaktik. Dem Institutsausschuß gehört als Vorsitzender Universitätsprofessor Dr. Jan Los an.

2. Die Abteilung für Erziehungskunde an der Hochschule für Frauen in Leipzig wird demnächst einen weiteren Ausbau dadurch erfahren, daß ein besonderer heilpädagogischer Kursus angegliedert wird. Das Bedürfnis nach psychologisch gut geschulten Erzieherinnen für all die verschiedenen Arten heilpädagogischer Anstalten wird immer allgemeiner empfunden. In Zusammenarbeit mit dem Heilerziehungsheim Kleinmeusdorf und mit der großen Mittweidaer Anstalt des Fürsorgeverbandes der Kreishauptmannschaft Leipzig wird die Frauenhochschule daher die Heranbildung tüchtiger heilpädagogischer Erzieherinnen in Angriff nehmen. Es arbeitet zurzeit eine Gemeinschaft von Fachleuten an den Lehrplänen für diesen Kursus.

3. In den Rahmen des naturkundlichen Unterrichtes für die Ostern zu entlassenden Mädchen der Volksschulen Hannovers werden jetzt eingehende Belehrungen über Säuglingspflege eingeführt. Vorerst findet seit Weihnachten ein Ausbildungskursus für Lehrerinnen statt, die den geplanten Unterricht später erteilen sollen.

4. Auf dem 4. Deutschen Kongresse für Jugendbildung und Jugendkunde will der Deutsche Bund für Erziehung und Unterricht das Problem „Erziehung und Beruf" zur Beratung stellen. Seine Ortsgruppen zu Hamburg, München, Dresden, Breslau, Leipzig, Posen u. a. O. sind beauftragt, diese Arbeit, die erst mit dem Eintritt des Friedens aufgenommen werden soll, schon während des Krieges vorzubereiten. — Nach einer Besprechung mit den Vertretern pädagogischer und beruflicher Organisationen und im Einverständnis mit ihnen hat die hamburgische Ortsgruppe beschlossen, die mit dem Problem gegebenen Gedanken und Forderungen in einer Reihe von Vorträgen zur Darstellung kommen zu lassen. Von Januar bis März 1917 fanden die folgenden Vorträge statt. Prof. Aloys Fischer-München: Die nationale Aufgabe der Erziehung und der Sinn des Berufes. Joseph Kuckhoff, Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Essen, M. d. R.: Höhere Schule und Wirtschaftsleben. Carl Götze-Hamburg: Die Volksschule und das Berufsleben. Dr. Gertrud Bäumer-Hamburg: Die Probleme der weiblichen Erwerbstätigkeit und die Frauenbildung. Prof. Dr. William Stern-Hamburg: Jugendkunde, Berufseignung und Berufswahl. Schulrat Prof. Thomae-Hamburg: Die Erziehung durch den Beruf und die Jugendpflege. Prof. Umlauf-Hamburg:



Der Aufstieg der Tüchtigen. An einem besonderen Erörterungsabend kamen Vertreter der Berufe und der Berufsberatung zu Wort, um ihre pädagogischen Wünsche zu äußern. — In der Ortsgruppe Dresden hat Dr. C. Piorkowski, in der Ortsgruppe Breslau Dr. Alfred Mann einen Vortrag über Psychologie und Berufseignung gehalten. — Auch in München fand eine Reihe solcher Veranstaltungen statt.

5. Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" in Berlin hat den Grundstock zu einer „Historisch-pädagogischen Handschriftensammlung" gelegt, die in ihren neuen Arbeitsräumen untergebracht ist. Fräulein Mary J. Lyschinska in Wolfenbüttel hat die ihr gehörigen, bisher im Berliner Pestalozzi-Fröbel-Hause bewahrten wichtigen Teile des handschriftlichen Nachlasses Friedrich Fröbels und Frau Helma Fink in Elberfeld den ganzen in ihrem Besitz befindlichen handschriftlichen Nachlaß Wilhelm Münchs der genannten Gesellschaft zum Geschenk gemacht. Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" richtet an die Freunde der historisch-pädagogischen Forschung die Bitte, die neugeschaffene Sammlung durch Gaben zu vermehren.

6. In Wien ist die Begründung eines städtischen Jugendamtes geplant, das die Geschäfte der gesamten Jugendpflege, insbesondere der Berufsvormundschaft und der Fürsorgeerziehung übernimmt.

7. Wilhelm Wundt wird am 1. Oktober d. J. von seinem Lehramte zurücktreten.

8. Am 11. Jan. d. J. ist der Geheime Justizrat Dr. Paul Köhne, der hervorragendste Führer auf dem Gebiete des deutschen Jugendgerichtswesens, gestorben.

Literaturbericht.

Neue Schriften zur Psychologie der Berufseignung und Berufswahl.

Besprochen von William Stern.

Im Sommer 1916 hatte ich in der Abhandlung „Die Jugendkunde als Kulturforderung" die Hauptliteratur über Berufspsychologie zusammengestellt[1]); gleichzeitig hatte Otto Lipmann eine gut orientierende Übersicht über den derzeitigen Stand des Problems gegeben[2]). Seitdem sind eine Reihe weiterer Veröffentlichungen erfolgt; sie sollen hier soweit besprochen werden, als auch die Interessen des Pädagogen davon berührt werden.

E. Hylla. Die Schule und die psychologische Berufsberatung. Die deutsche Schule, 20. Heft, 12 S. 665—672. Dezember 1916.

Der Aufsatz entwickelt die Bedeutung der psychologischen Berufsberatung und die besondere Aufgabe, die hier die Schule zu leisten hat, bei aller Kürze mit so grundsätzlicher Schärfe, daß seine Lesung jedem Schulmann warm empfohlen sei.

Die künftig nötige Steigerung der nationalen Arbeit kann nicht durch bloße Anspannung und höhere Inanspruchnahme der vorhandenen Kräfte, sondern nur durch deren Durchgeistigung und zweckvolle Gestaltung geschehen. Eines der Hauptmittel hierfür ist die organisierte Anpassung der Berufe an die Fähigkeiten

[1]) S. diese Zeitschr. Bd. 17, S. 310. Sonderabdruck S. 82.

[2]) Psychische Berufseignung und psychologische Berufsberatung. Concordia (Zeitschr. d. Zentrale f. Volkswohlfahrt) Bd. 23, S. 251. Abgedruckt in: Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 11, S. 510.



und Interessen der Menschen. Damit rückt die Frage der psychischen Berufseignung in den Vordergrund. Keine Fähigkeit, die für hochwertige Arbeit geeignet macht, darf in niederen Berufen stecken bleiben; Unfähige dürfen nicht aus Geld- oder Standesrücksichten in hochwertige Berufe kommen. Aber nicht nur die Gradunterschiede der Begabung, sondern auch die Qualitätsunterschiede müssen berücksichtigt werden; „es kann jemand einen sehr schlechten Schneider, aber einen sehr guten Uhrmacher abgeben."

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Berufsberatungsstellen, deren Aufgabe nach der psychologischen Seite hin H. in ganz ähnlichem Sinn entwickelt, wie ich es in meiner oben erwähnten Programmschrift getan habe. Mit Recht hebt H. hervor, daß für die Diagnose der Berufseignung die von Amerika übernommenen experimentellen Prüfungsmethoden zwar bedeutsame Dienste leisten werden, aber nicht das Hauptmittel der Berufsberatung bilden dürfen, mindestens in Deutschland nicht. Jene Testprüfungen sind nämlich vor allem für erwachsene Bewerber gedacht, die aus einem Beruf in einen anderen übergehen wollen. In Deutschland aber ist die Frage der Berufswahl ganz überwiegend eine Jugendangelegenheit und gehört daher in engen Zusammenhang mit Jugenderziehung und Jugendkunde.

Die Psychologie der Berufseignung ist wesentlich Psychologie der 14jährigen.

Daraus ergibt sich von selbst das Interesse, das die Frage für den Lehrer hat. Nicht daß es wünschenswert oder auch nur möglich wäre — was von manchen Seiten angeregt wurde — die Berufsberatung der Schule selbst zu überweisen. Denn diese kann nicht über jene genaue Kenntnis der Berufe, Berufsanforderungen und Aussichten verfügen, die dazu gehört; wohl aber soll die Schule der Berufsberatung vorarbeiten und zwar in doppeltem Sinne: psychologisch oder ethisch.

In psychologischer Hinsicht macht sich H. meinen Vorschlag zu eigen, daß die Lehrer das unschätzbare, aber heute meist für die Berufsberatung verloren gehende Material ihrer ständigen Schülerbeobachtung durch Ausfüllung von Individualitätenlisten verwerten sollen. Dabei tritt besonders deutlich die Notwendigkeit hervor, den Fachpsychologen zur Vorbereitung mit heranzuziehen. Hylla sagt nämlich: „Als eine dauernde Einrichtung dürfte sich ein „berufspsychologischer Personalbogen" empfehlen, der den Schüler durch alle oder doch durch die letzten Schuljahre begleitet. Sein Vordruck würde von dem Psychologen unter sorgfältiger Berücksichtigung dessen, was in der Schule die Beobachtungsmöglichkeiten begrenzt und einengt, auszuarbeiten sein und mit geeigneten Erläuterungen versehen, der Schule zur Verfügung zu stellen sein. Ein sorgfältig ausgefüllter Bogen dieser Art würde für den Berufsberater ein sehr schätzbares, ja notwendiges Material darstellen, mit dessen Hilfe er nicht nur seine experimentellen Ergebnisse klären und deuten sollte, sondern dem er auch Fingerzeige über Art und Einrichtung der vorzunehmenden Versuche sowie endlich Angaben über Neigungen, Charaktereigenschaften und andere dem Experiment wenig oder gar nicht zugängliche psychische Gegebenheiten entnehmen würde."

Aber nicht minder wichtig als diese Psychologisierung ist die Ethisierung der Berufswahl, und gerade hier hat der Lehrerdie Gelegenheit zu bedeutsamem sittlichen Wirken: er muß dem Schüler nahe bringen, daß die Berufswahl eine Entscheidung über Lebensschicksal und Lebensglück ist, daß man durch den Beruf nicht nur für das eigene Wohl, sondern auch für die Familie, das Volk, das Vaterland sein Bestes geben soll. Hier soll der Pädagoge dem Imperativ zur Wirkung verhelfen: „Wähle dir deinen Lebensberuf nicht in erster Linie von materiellen, wirtschaftlichen Gesichtspunkten aus, sondern suche ihn an einer Stelle, die du wirklich auszufüllen vermagst, suche ihn dort, wo deine Kräfte und Fähigkeiten liegen."

W. J. Ruttmann, Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung. Leipzig, Teubner 1916. (Aus Natur- und Geisteswelt, Nr. 522.)

R., der in letzter Zeit mehrfach geschickt zusammengestellte Übersichten über neu erschlossene Kultur- und Wissenschaftsgebiete verfaßt hat (so über



Individualpsychologie und über Jugendführung), sucht in dem vorliegenden Bändchen eine Gesamtdarstellung aller der mannigfachen Probleme zu geben, die sich neuerdings um das Thema der Berufswahl gruppieren. Hier aber scheint die Fülle des Stoffs zu dem verfügbaren Raum nicht in rechtem Verhältnis zu stehen; auch vermißt man die innere Durchdringung der aus einer sehr mannigfaltigen Literatur zusammengetragenen Auszüge. R. hat vielerlei Schriften wirtschaftlicher, physiologischer und psychologischer Richtung benutzt (wobei ihm leider das grundlegende Buch von Piorkowski entgangen zu sein scheint); er berichtet über die Bedeutung von Vererbung, Alter und Geschlecht, Ernährung und Klima, Begabung und Neigung für die Berufswahl; er behandelt die Psychotechnik der Arbeitsleistung, den Einfluß von Arbeitslohn und Arbeitsform, von Wetteifer und Ermüdung usw.; er schildert die Prüfungsmittel zur Begabungserkennung, wobei sowohl die psychologischen Tests wie die Schul- und Berufsprüfung und das Berechtigungswesen erörtert wird, und er wendet sich in einem letzten Abschnitt der jugendlichen Berufswahl und dem Berufswechsel zu. Um eine solche Stoffülle in den engen Rahmen eines Teubner-Bändchens zu pressen, blieb dem Verfasser nichts anderes übrig, als sich überall auf Andeutungen im Telegrammstil zu beschränken; bei den eingestreuten Tabellen und Kurven mußten oft die näheren Erläuterungen fortbleiben, so daß sie nicht zur Erleichterung des Verständnisses beizutragen vermögen; die Übertragung psychologischer Ergebnisse ganz anderer Herkunft auf Berufsprobleme erscheint zuweilen unvermittelt und nicht genügend gerechtfertigt. So kann ich mir nicht denken, daß die Tabelle von „Gesichtspunkten für Beobachtung und Erziehung von Begabung und Arbeitseignung", die aus psychographischen Listen zahlreicher Psychologen und Pädagogen zusammengestellt ist, einen Nutzen für den Fortgang der Begabungsforschung besitze.

Es wäre schade, wenn die achtenswerte Arbeitskraft Ruttmanns in ihren Ergebnissen auch weiterhin durch allzu große Schnelligkeit des Produzierens beeinträchtigt würde. Weniger wäre mehr.

Otto Lipmann, Zur Charakteristik der „mittleren" Berufe. Ein methodologischer Beitrag. Zeitschr. f. angew. Psych. Bd. 12, S. 99—107. 1916.

Der Hauptinhalt der Arbeit ist eine Eigenschaftenliste, die als Frageschema für die Feststellung der psychischen Berufsanforderungen dienen soll. L. geht von der richtigen Überzeugung aus, daß es keinen Zweck habe, einen Praktiker zu fragen: „Welche Eigenschaften erfordert Dein Beruf?" — denn ihm fehlt völlig die zu brauchbarer Beantwortung nötige psychologische Einstellung; vielmehr muß man fragen: „Erfordert Dein Beruf diese und diese und diese Fertigkeiten?" — und dazu gehört eine umfangreiche Frageliste. Lipmanns Schema umfaßt 86 Fragen (zu denen auch der Referent einige beigesteuert hat). Sie beziehen sich auf Sinneswahrnehmung, Beobachtungsfähigkeit, Gedächtnisleistungen, Aufmerksamkeit, Suggestion, Willens- und Geschmacks-Erfordernisse usw. Bezüglich einiger bereits früher psychologisch analysierter Berufe weist L. die Brauchbarkeit seiner Liste nach, indem er in besonderen Berufsrubriken die jeweilig zutreffenden Erfordernisse ankreuzt.

Als erste Grundlage für diese neue Methodik ist die Liste sicherlich von Wert; sie wird bei probeweisen Anwendungen gewiß noch ständig verbessert werden. Dem Pädagogen aber wird sie als methodische Hilfe dienen können, wenn er die psychologische Beobachtung der Schüler im Hinblick auf die Berufswahl systematisch ausgestalten will.

G. Simon, Die Berufswahl bei schwer erziehbaren Kindern. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Herausg. von Trüper. Heft 133. Langensalza, Beyer. 1916. 25 S.

Das Schriftchen lenkt auf ein wenig beachtetes Gebiet der Berufsauslese die Aufmerksamkeit: auf die Berufswahl der Psychopathen. Die Berufswahl ist bei diesen womöglich noch entscheidender für das Lebensglück als bei den Normalen; denn einerseits kann der heilsame Zwang der Berufstätigkeit das Krankhafte in der Anlage des Psychopathen in hohem Maße unterdrücken; andererseits ist

falsche Berufswahl, und damit eine schlimme Überwucherung der kranken Triebe, hier besonders gefährlich, aber zugleich leider auch besonders häufig. Simon betont es, wie wichtig gerade hier eine Rücksichtnahme auf die Neigungen des jungen Menschen ist, insbesondere wenn diese Neigungen dem instinktiven Bewußtsein von den Grenzen des eignen Könnens entspringen; hier haben Eltern, die mit ihrem Kinde durchaus „hoch hinaus wollen", unendlich gesündigt. Freilich können auch die Neigungen an sich krankhaft sein; so treibt eine ungeregelte Phantasie viele Psychopathen in die „ästhetischen" Berufe des Literaten, Künstlers usw., wo sie leicht verkommen. Auch von den Fähigkeiten der Psychopathen wird leicht ein falsches Bild gewonnen; sind doch die „Blender" unter ihnen nicht selten, die später schwer enttäuschen. — Weitere Betrachtungen über die Gefahren bestimmter Berufe, über die schwierige Wahl des geeigneten Lehrherrn, über den geeigneten Zeitpunkt der Berufswahl (der bei Psychopathen möglichst weit hinauszuschieben sei) folgen; Erörterungen über die soziale Seite des Problems, über den Anteil des Schularztes, der Berufsvormundschaft und der Berufsberatung bilden den Abschluß.

H. Krüß, Psychologie und Berufsberatung. Zeitschrift der deutschen Gesellschaft für Mechanik und Optik. 1917. Heft 1.

Als erfreuliches Anzeichen dafür, daß nun auch die Vertreter der beruflichen Praxis die Bedeutung der pädagogisch-psychologischen Eignungsdiagnose anzuerkennen beginnen, sei zum Schluß noch die kurze Mitteilung von H. Krüß erwähnt. Dr. K. ist Angehöriger der optischen und feinmechanischen Industrie. Er weist auf die hier uud da bereits vorhandenen Ansätze zu Laboratorien für Berufseignung in Deutschland hin, hat aber auch einen Blick für die notwendige pädagogisch-psychologische Arbeit. Da der „Schulpsychologe" vor der Hand ein frommer Wunsch sei, „bleibt zur Zeit nur der Weg, daß die maßgebenden Psychologen einen kurzen Fragebogen entwerfen, der von den Pädagogen für jeden ihrer Zöglinge zu beantworten wäre, um der Berufsberatung vorläufig eine Grundlage nach der psychologischen Seite hin zu geben. Weiter müßte dann aber von der anderen Seite aufgestellt werden, welche seelischen Eigenschaften für die einzelnen Berufe erforderlich sind. Das ist nicht überall so einfach zu sagen, wie in bezug auf die Setzerlehrlinge. Es müßten sich die einzelnen Berufsorganisationen diese Frage überlegen, wobei sie die Beratung durch die Psychologen wohl kaum entbehren könnten."

Einzelbesprechungen.

Friedrich Überwegs Grundriß der Geschichte der Philosophie. 4. Teil. Das neunzehnte Jahrhundert und die Gegenwart. Elfte Auflage, neubearbeitet von Konstantin Österreich. Berlin 1916. F. S. Mittler und Sohn. 910 S. 20 M.

Das bewährte Handbuch Überwegs bedarf keiner Empfehlung mehr; wenn ich hier seinen vierten Band in der Neubearbeitung von K. Österreich in Tübingen ausdrücklich anzeige, so geschieht es, um vor allem auf die Leistung des neuen Bearbeiters aufmerksam zu machen. Es ist erstaunlich, mit welcher Vielseitigkeit der Verfasser zugleich die Originalarbeiten der Philosophen wie die Literatur über sie verarbeitet hat, um ein Gesamtbild des Inhalts, der Ursprünge und Wirkungen der philosophischen Theorien des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart zu schaffen, das in dieser Vollständigkeit in der Literatur nicht nur in Deutschland, sondern in Europa bisher gefehlt hat.

Es hat keinen Zweck und gehört auch nicht in den Rahmen dieser Zeitschrift, mit dem Verf. über abweichende Auffassung zu debattieren; es dürfte jedem Beurteiler mehr als verständlich sein, daß ein Versuch, das philosophische Denken und die Entwicklung der sogenannten philosophischen Einzeldisziplinen von Fichte und Hegel bis zu Dilthey, Meinong, Simmel und Husserl, ebenso die Philosophien Frankreichs, Englands, Italiens, Nordamerikas, die Philosophie in



Schweden, Dänemark, Norwegen, Holland, Ungarn, Böhmen, Polen, Rußland, in Spanien und der spanischen Einflußzone in der alten und neuen Welt, die Philosophie auf dem Balkan und in Asien auf Grund möglichst der Werke der Denker selbst zusammenfassend darzustellen, dem Fachmann im Einzelnen oft genug zu Zweifel und Widerspruch Anlaß geben wird; den einzigartigen Wert des Buches als eines Nachschlagewerkes und eines in bibliographischer Hinsicht vollständig zuverlässigen Werkzeuges für das philosophiegeschichtliche Arbeiten vermögen sie nicht zu trüben, geschweige denn zu erschüttern. Und ich darf wohl aussprechen, daß gerade eine Darstellung der Philosophie der neuesten Zeit und der Gegenwart die größten Schwierigkeiten zu überwinden hat, um diesen Wert zu erlangen. Die Leistung, die der neue Autor als Bearbeiter wie Redakteur zu wege gebracht hat, bleibt deshalb, auch wenn er sie selbst als besserungsbedürftig anerkennt und sie durch Umfangsrücksichten beschränkt sah, eine große und verdienstliche. Ich bin überzeugt, daß die reiche Benutzung seines Werkes ihm für seine Arbeit danken wird.

München. Aloys Fischer.

Professor Dr. A. W. Hunzinger, Hauptfragen der Lebensgestaltung. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 136.) Leipzig 1916, Verlag von Quelle & Meyer. 160 S. 1,25 M.

Zwölf Reden voll Wucht und Leben, inmitten der Kriegszeit vor einer großen Hamburger Gemeinde gehalten, schließen sich hier zur Einheit eines religiös gestimmten Buches, das ein Erziehungsbuch im höchsten Sinne des Wortes genannt werden darf. Es bewegt die Fragen nach dem Sinn, nach dem Wert und dem Ziel menschlichen Seins. In steter Steigerung führt es durch die Formenreihe möglicher Lebensgestaltung, zeichnet so den Naturalismus, Idealismus, Ästhetizismus, Moralismus und führt von der Persönlichkeit über den Pessimismus hinweg zu letzten religiösen Fragen. Die pädagogische Kraft des Buches rechtfertigt seine Anzeige in dieser Zeitschrift.

Stollberg i. Sa. Paul Ficker.

Dr. phil. C. H. Hintermann, Experimentelle Untersuchung der Bewußtseinsvorgänge unter Berücksichtigung auch der wichtigsten pathologischen Erscheinungen. Zürich 1916. Seemann & Co. 96 S.

Die Abhandlung zählt zu den Untersuchungen der Denkvorgänge nach Art der Külpeschen Schule. Sie stammt aus dem psychologischen Institute der Universität Zürich. Ihre Aufgabe ist es, die Gesetzmäßigkeiten zu untersuchen, unter denen das Wiederaufleben früherer Bewußtseinszustände im Zusammenhang mit gegenwärtigen Reizwirkungen vor sich geht. Die 9 Vp. wurden von Lehrern und Studierenden der Universität gestellt. Sie erhielten auf optischem Wege je 80 bis 130 Reizwörter dargeboten. Die Anweisung forderte: 1. Ruhiges Lesen des im Tachistoskop erscheinenden Schriftbildes. 2. Klares Erfassen der Wortbedeutung. 3. Reaktion entweder mit einem Worte, das die Qualität des Erlebnisses kennzeichnet, sofern sich nur ein solcher Ausdruck mühelos einstellt, oder falls ein treffendes Wort ausbleibt, mit einem vereinbarten Zeichen. 4. Unmittelbar anschließende Beschreibung des Erlebnisses. Ein eigens für die Versuche konstruierter, in der Abhandlung abgebildeter und beschriebener Reaktionsapparat gestattete eine genaue Zeitmessung. Aus dem reichen Versuchsmaterial bietet nun Hintermann im Rahmen psychologischer Deutung und Auswertung eine erlesene Auswahl. Hier und da werden auch Protokolle aus den ähnlichen Untersuchungen Messers, Koffkas und Külpes eingestreut. Im ganzen geschieht die Verarbeitung unter den Einstellungen und mit den Begriffen, die von den Denkpsychologen her geläufig sind, ohne daß freilich überall deren Auffassungen und Anschauungen, so der Lehre von der „Bewußtseinslage" (S. 52), eine Zustimmung fänden. Die Fülle der Einzelheiten, die in den Versuchsaussagen aufgeschlossen werden, ordnet Hintermann zu vier Sachgruppen zusammen. In der ersten wird aufgedeckt, wie in der Reizbeantwortung ein ästhetisches, ethisches oder er-

kennendes Verhalten als persönlicher Grundzug erkennbar ist. Der zweite Abschnitt analysiert dann die Gefühlsseiten der Versuchserlebnisse und beachtet dabei besonders die Übergangsstadien vom Gefühlszustand zum deutlichen Unterscheiden und zum sprachlich gefaßten Gedanken. In dem weiteren Abschnitt, der sich den Vorstellungen zuwendet, finden sich u. a. bemerkenswerte Aufschlüsse über die verschiedenartigen Deutlichkeitsgrade visueller Bewußtseinszustände und über die Auslese von Vorstellungsbestandteilen. Wie schließlich im letzten Abschnitte die Keime pathologischer Erscheinungen im normalen Seelenleben nachgewiesen werden — Illusionen, Halluzinationen, Zwangs- und Wahnideen, Wortzwang — bietet kaum sachlich Neues, ist aber als Befund im Experiment interessant. Eine Verdichtung seiner überaus zahlreichen Einzelergebnisse zu einer kurzen Reihe allgemeinerer Sätze hat der Verfasser nicht gegeben.

Ohne den Deutungen, noch weniger den einleitenden grundsätzlichen Erörterungen des Verfassers durchweg zustimmen zu wollen, empfehle ich die Arbeit mit ihrem reichen anschaulichen Material vor allem für die Belebung des psychologischen Unterrichts. Je mehr immer deutlicher wird, wie dienstbar die Untersuchungen der Denkpsychologie einer auf Erregung der Eigentätigkeit ausgehenden neuen Unterrichtskunst zu werden vermögen, um so dringlicher ist die Forderung, daß in den Seminaren die dort meist noch herrschende Lehre von der Mechanik der Vorstellungen in ihren unhaltbaren Teilen durch eine Auffassung der Denkvorgänge, wie sie sich auf Grund der jüngeren Forschungen entwickelt hat, verdrängt werde.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Ernst Linde, Persönlichkeitspädagogik. 4. durchgesehene Auflage. Leipzig 1916. Friedrich Brandstetter. 247 S. geb. 3.30 M.

Unser erziehungswissenschaftliches Schrifttum ist nicht überreich an Büchern, die mit so fortreißendem Schwunge neueres Unterrichtsleben darstellen, wie es in Linde's „Persönlichkeitspädagogik“ geschieht. Erwachsen ist das frische Werk aus der pädagogischen Stimmung, die sich an Meister Rudolf Hildebrand entzündet hat. Ihr gilt als Höchstes „die Entzündung des eigenen, inneren persönlichen Lebens des Schülers durch die eigene, innere persönliche Beteiligung des Lehrers am Unterrichtsstoffe wie am Seelenleben des Schülers.“ Mit diesem Glaubensbekenntnis sagte das kampffreudige Buch, als es vor zwei Jahrzehnten das erste Mal ausging, der Methodentyrannei der Herbart-Zillerschen Schule den Streit an. Es drückte zu jener Zeit das Dogma der Formalstufen schwer auf die Freiheit des Lehrers in der Unterrichtsgestaltung. Und weil nun Linde irrt mit der Meinung: „Wo ist die Herbart-Zillersche Pädagogik geblieben, gegen deren Einseitigkeit ich mich damals wandte? Nur innerhalb eines kleinen, abgeschlossenen Kreises wird sie noch gepflegt (S. XVI)“, so ist es erfreulich, daß seine „Persönlichkeitspädagogik“ in einer 4. Auflage wieder „mobil“ gemacht worden ist. Freilich werden heute bei der vertieften wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrerschaft manche Mängel — u. a. die Unschärfe der Begriffe und die Überbetonung des ästhetischen Zuges in der Unterrichtsarbeit — noch störender als schon früher empfunden werden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Marie Coppius, Pflanzen und Jäten in Kinderherzen. Erlebtes und Erfahrenes für Mütter und Erzieherinnen. 2. Auflage. Leipzig 1916. Teubner. 139 S. 1,60 M.

Eine begabte Erzieherin legt mit dieser hauspädagogischen Gabe ein Buch vor, das — mag gleichwohl hier und da ein tantenhafter Ton dazwischen klingen — in herzhafter und feiner Darstellung über einige wichtige Fragen der Kleinkindererziehung so unterhält, daß dabei auf angenehmem Wege reichlich Anweisungen, Belehrungen und Aufklärungen zu gewinnen sind. In den einzelnen Abschnitten, belebt durch eingestreute Beispiele aus der eigenen Erfahrung, werden behandelt: Der Beginn der Willensbildung; Kinder und Religion; Er-



ziehung durch Beispiel und Gewöhnung; Gehorsam; Eigensinn und Trotz; Neid und Mißgunst; Lüge; Geld in Kindeshand; Kinderleiden und Kinderfreuden; der Tätigkeitstrieb; der Wert des Spieles; Spielkram und Fröbels Gaben; was und wie schafft das Kind; das Zeichnen der Kinder.

Mitunter versucht das Buch für die mit sicherem pädagogischen Instinkte erfaßten Erziehungsklugheiten eine psychologische Begründung und Rechtfertigung zu geben. Bei solchen Deutungen und Erklärungen aber verfällt es öfter in grobe Irrtümer, offenbar darum, weil sich die Verfasserin vorwiegend an Friedrich Fröbel und Friedrich Wilhelm Förster hält und weil es ihr selbst an der Bekanntschaft mit den Ergebnissen der neueren Kinderforschung fehlt. So werden z. B. die Spielgaben Fröbels, die ja aus naturphilosophischen Spekulationen und nicht aus psychologischen Befunden hergeleitet sind, nach wie vor als kindesgemäß gepriesen. Durch diese nicht einwandfreie psychologische Unterlage stellt sich das sonst gute Buch hinter die treffliche artgleiche Schrift von Toni Meyer „Aus einer Kinderstube“ (Leipzig 1914). Hinwiederum erhebt sie sich durch ihren Geist, ihren Gehalt und ihre Prägung weit über die trockene Schulmeisterlichkeit der meisten in Frauenschulen und Kindergärtnerinnenseminaren eingeführten Leitfäden, etwa vom Schlage der „Erziehungslehre / in Verbindung mit der Psychologie / allgemeinverständlich dargestellt und der weiblichen Jugend gewidmet / von Prof. Dr. M. Jahn (Leipzig, 2. Aufl. 1916).

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Adalbert Czerny, Geheimer Medizinalrat, Professor der Kinderheilkunde an der Universität Berlin, Die Erziehung zur Schule. Schriften des Deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. II. Folge, 1. Heft. Leipzig 1916, Verlag von B. G. Teubner. 18. S. 0,70 M.

Der Forderung, die beiden Erziehungsmächte Schule und Haus sollen sich aufs Beste verstehen, wird von der Öffentlichkeit häufig die einseitige Betonung gegeben: es habe die Schule in freundlichstem Entgegenkommen hinüber nach dem Hause die Hände zu reichen, und man vergißt nur zu gern, daß auch die andere Seite zu einem Ihrigen verpflichtet ist. Zu diesen Pflichten der Hauspädagogik zählt Czerny die Aufgabe einer „bewußten Erziehung zur Schule“, das soll sagen: die Eltern haben sich zu bemühen, die Kinder für den Eintritt in die Schule planmäßig und geeignet vorzubereiten. Was hierzu die herzhafte Schrift über die Erziehung zu Unterordnung, zur Ausdauer bei der Beschäftigung, zur Selbstständigkeit und zum Pflichtbewußtsein ausführt, mag manchen recht selbstverständlich sein, in der Tat aber ist es leider notwendig, den Eltern — besonders auch denen der höheren Stände — diese einfachen Weisheiten eindringlich zum Bewußtsein zu bringen. Man muß nur erlebt haben, wenn ich mit meinen Erfahrungen wenigstens einen der von Czerny (S. 10/11) berührten Mißstände belegen darf, wie schwer es ist, die Schulmütter einer höheren Mädchenschule von dem Unwesen des Kinderfräuleins, diesem pädagogischen Greuel, zu überzeugen.

Befremdlich ist, wie Czerny's hauspädagogische Arbeit unter die Schriften des Deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht geraten konnte. Wir befürchten, in diesem wissenschaftlichen Verbande und Gewande wird sie den Weg zu denen, die sie lesen sollten, nicht finden.

Leipzig. Otto Scheibner.

Schulrat Dr. A. Reukauf, Der Verein der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen, ein geschichtlicher Rückblick auf seine Arbeit in den Jahresversammlungen. Langensalza 1916. Beyer u. Sö. 49 S. 0,75 M.

Ein anregender Tätigkeitsbericht über eine sehr regsame pädagogische Arbeitsgemeinschaft. Sie hat in den 25 Jahren ihres Bestehens auch dreimal über psychologische Fragen verhandelt. Fr.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

18. Jahrgang, Heft 5/6 Mai-Juni 1917

INHALT:

herausgegeben von
O. SCHEIBNER UND W. STERN
unter redaktioneller Mitwirkung von
A. FISCHER UND H. GAUDIG

Psychanalyse und Pädagogik.

Von Hermann v. Müller.

1. Teil: Zur Kritik der psychanalytischen Theorie.

Einleitung.

Die Psychanalyse ist als eine ätiologische und therapeutische Methode innerhalb der Psychiatrie entstanden, genauer als Methode der ärztlichen Behandlung der sog. Psychoneurosen. Mit diesem Namen faßt man im allgemeinen eine Gruppe von geistigen Erkrankungen zusammen, die, im Unterschiede von den organischen Gehirnkrankheiten, auch häufig als funktionelle seelische Krankheiten bezeichnet werden; diese letztere Bezeichnung will besagen, daß die Erscheinungen dieser Krankheiten ausschließlich an den seelischen (oder nervösen) Funktionen zutage treten, während an den Organen (Gehirn und Nerven) keine oder wenigstens keine nachweisbaren materiellen Veränderungen oder Symptome sich finden. Die Psychanalyse hat nun aber den Rahmen einer rein psychotherapeutisch-ätiologischen Zielsetzung im Verlaufe ihrer Entwicklung bereits frühzeitig überschritten und zwar nach zwei Seiten.

Erstens nämlich erhebt die Psychanalyse auf Grund der behaupteten allgemeinen, nicht nur pathologischen Gültigkeit und Bedeutung ihrer psychologischen Resultate den Anspruch, die Grundlagen für eine neue Psychologie des Menschen abzugeben. Dieser Anspruch richtet sich sowohl auf die Methode, wie auf den Gegenstand der Psychologie: die Psychanalyse soll als Methode einen neuen Weg eröffnen, psychologische Erkenntnis zu gewinnen, und der Gegenstand dieser Erkenntnis soll ein bisher wissenschaftlich unzugänglicher sein, nämlich das sog. Unbewußte, das alles bewußte Psychische determiniere und erst voll begreiflich mache, dessen wissenschaftliche Erforschung daher imstande sei, die gesamte herkömmliche Psychologie auf eine neue Basis zu stellen. Auf diesem Wege steckt sich die Psychanalyse schließlich das Ziel, allgemeine Grundsätze einer Erklärung des psychischen Lebens überhaupt zu begründen. Und gemäß einer wissenschaftlichen Tendenz, die dem bereits vor Entwicklung der Psychanalyse herrschenden Psychologismus entstammt, der eine universale Geltung der psychologischen Methode behauptet, ergibt sich der weitere Anspruch, daß diese neue psychanalytische Psychologie auch für die gesamten Geistes- und Kulturwissenschaften die methodische und sachliche Grundlage abzugeben habe, daß von ihr also ebenso neue Erkenntnis für Kultur- und Sittengeschichte, wie auch ein neues Verständnis von Kunst, Ethik, Philosophie und Religion zu erwarten sei.

Während dieser erste Schritt die rein erkenntnismäßige, zunächst nur methodische Bedeutung der Psychanalyse über ihr ursprüngliches Gebiet, die psychische Krankheit, hinaus zu erweitern sucht und sie zum Range einer wissenschaftlichen Psychologie erhebt, nimmt der zweite seinen Ausgang von der prak-



tischen, therapeutischen Zielsetzung, die der Psychanalyse von Anfang an eigen ist. Je weiter die Psychanalyse in der Erkenntnis der krankmachenden Bedingungen und der Voraussetzungen der Heilung vordrang, desto deutlicher trat die Meinung hervor, daß nicht in einzelnen Erlebnissen, Anlagen oder äußeren Bedingungen, sondern im Fundament der Persönlichkeit, in dem, was man etwa als Eigenart der seelischen Einstellung zum Leben bezeichnen kann, die Grundlage der Neurose und damit der Angriffspunkt der Behandlung zu suchen sei. Von anfangs therapeutischen Gesichtspunkten geleitet, entwickelt daher eine Richtung in der Psychanalyse eine bestimmte Stellungnahme zum Leben, zunächst als Prophylaxe und Heilmittel der Neurose, dann aber davon losgelöst als Norm einer allgemeinen Lebensanschauung. Diese Lebensanschauung verwertet die neuen psychologischen Einsichten gemäß stillschweigend vorausgesetzten Werthaltungen, die in der Regel in einem biologisch-hygienisch fundierten Lebensbegriff als oberstem Werte gipfeln, und beansprucht, damit eine letztgültige Zielsetzung für jederart Lebens- und Persönlichkeitsgestaltung zu begründen. Im Hinblick auf die Möglichkeit solcher synthetischen Bewegung innerhalb des Gedankenkreises der Psychanalyse hat man geradezu von einer psychanalytischen Weltanschauung gesprochen. Im einzelnen ergeben sich dann Leitideen und Forderungen für die Gestaltung des Charakters, die sich zu einer Art ethischen Systems zusammenschließen lassen.

Es ist leicht zu sehen, daß diese beiden Entwicklungsrichtungen der Psychanalyse in ihren weiteren Folgerungen alsbald auf das Gebiet der Pädagogik übergreifen müssen. Auf ihrem Wege zu einer neuen Psychologie wurde die Psychanalyse noch besonders dadurch in diese Richtung gedrängt, daß sich die psychanalytische Forschung in einer bestimmten Phase ihrer Entwicklung besonders eingehend mit Erlebnissen der Kindheit befaßte. Ganz neue Einsichten, die sich auf die sexuelle Entwicklung der ersten Kinderjahre, auf Sexualerlebnisse der Jugend überhaupt beziehen sollten, wurden als Ergebnisse psychanalytischer Forschung verkündet und erschienen geeignet, die Jugendpsychologie als Grundwissenschaft der Erziehung zu revolutionieren. Weiter liegt es nahe, daß aus den therapeutischen Gesichtspunkten der Psychanalyse und aus den Prinzipien einer allgemeinen Stellungnahme zum Leben, die sie ausbildete, bestimmte Aufgaben und Forderungen abgeleitet werden, denen die Pädagogik zu entsprechen habe. Danach ist es ihre Aufgabe, zunächst psychischer Erkrankung vorzubeugen, dann aber auf dem Wege der Erziehung den Menschen zu jener bestimmten Stellungnahme gegenüber dem Leben und der Wirklichkeit zu führen, die den Leitideen der psychanalytischen Lebensanschauung entspricht. Für die Lösung dieser beiden Aufgaben muß der Erziehung folgerichtig die Übernahme der psychanalytischen Methode in die Sammlung ihrer Verfahrungsweisen empfohlen und anheimgegeben werden.

Es ist bekannt, aber auch begreiflich, daß den geschilderten Ansprüchen der Psychanalyse auf den in Frage kommenden Gebieten von allem Anfang an energische Ablehnung und heftiger Widerstand entgegengesetzt wurde. Traf die Psychanalyse schon in ihrem eigenen Felde, dem der Psychiatrie, fast überall außerhalb ihrer Schule auf bedingungslose Gegnerschaft, so war die Zurückweisung wenn möglich noch geschlossener, die ihr von seiten der wissenschaft-

lichen, sei es reinen, sei es pädagogischen Psychologie zuteil wurde. Methode, Gegenstand und Ergebnisse wurden in Zweifel gezogen oder a limine abgelehnt, nicht ohne daß dabei neben sachlicher Widerlegung hie und da Voreingenommenheit, Verständnismangel und Unsachlichkeit der Prüfung mitwirkten. Indessen findet diese negative Stellungnahme nicht nur eine sachlich rechtfertigende Begründung in den großen Mängeln der theoretischen Durchbildung, Formulierung und Terminologie der psychanalytischen Lehren, sondern auch eine Erklärung vor allem in dem unkritischen, dogmatischen und stellenweise fanatischen Charakter mancher psychanalytischen Äußerungen und in der nicht selten gewollten Paradoxie und Kraßheit vieler Behauptungen. Nicht wesentlich anders konnte die Stellung sein, die die Vertreter der Pädagogik den neuen Gedanken gegenüber einnahmen. Zu den sachlichen und außersachlichen Gründen der Ablehnung, die sie mit den Psychologen teilten, kam bei ihnen noch der Widerstand gegen die Zumutungen, die die Psychanalyse hinsichtlich der pädagogischen Technik und der Erziehungsziele stellte. Vor allem aber war es die ganz von sexuellen Erlebnissen beherrschte Kindheits- und Jugendpsychologie der Psychanalyse, die auch hier auf vielfach entrüsteten Widerspruch stieß und mit den aus ihr abgeleiteten technischen und teleologischen Forderungen abgewiesen wurde.

Im Laufe der Jahre machte nun aber die Psychanalyse eine lebhafte und tiefgreifende Entwicklung durch. Nicht nur wurde der Inhalt der Theorie in der Schule selbst allmählich umgebildet und wesentlich verändert, es entstanden auch Spaltungen und neue Richtungen, die sich mehr oder weniger selbständig machten und von manchen der Grundprinzipien loslösten, auch ganz neue an ihre Stelle setzten. Heute lassen sich kaum wichtige Elemente der Theorie nennen, die nicht eine gründliche Umformung und Neugestaltung erfahren hätten; manches Stück, das ehemals Grundthese der Theorie war, ist ausgeschieden oder geradezu in sein Gegenteil verkehrt worden, — kurz: die ganze Psychanalyse hat theoretisch und praktisch Umformungs- und Ausbildungsprozesse durchgemacht und ist noch so ganz darin begriffen, daß ihr Bild, das anfangs noch ziemlich durchsichtig und klar war, heute eine fast undurchdringliche Kompliziertheit, Vieldeutigkeit und Unbestimmtheit aufweist. Es ließe sich wohl jetzt kaum noch ein wesentliches Stück der Lehre bezeichnen, das nicht innerhalb der psychanalytischen Schulen selbst mit weitgehenden prinzipiellen Gegensätzen und vielfältigen Meinungsverschiedenheiten belastet wäre.[1]) Nichtsdestoweniger bleibt trotz aller Differenzen in der theoretischen Stellungnahme bei den Vertretern der Psychanalyse eine gemeinsame Tendenz und eine gewisse Einheitlichkeit der Denkweise und Auffassung deutlich spürbar und scheint für die Zukunft die allmähliche Klärung und Herausarbeitung eines gemeinsamen Grundgehaltes der Anschauungen trotz aller noch entgegenstehenden Schwierigkeiten und Widerstände zu verbürgen.

Diese Entwicklung gibt zu denken. Sie kann vor allem Veranlassung sein, mit einem abschließenden Urteil über Wert und Aussichten der ganzen Be-

[1]) Vgl. z. B. die Diskussion über die Verdrängung im Offiziellen Bericht d. Verhandlungen des Intern. Vereins f. medizin. Psychologie u. Psychotherapie in Wien, 19.—20. Sept. 1913. (Ergänzungsband 1 der Zeitschr. f. Pathopsychologie. Leipzig-Berlin 1914.)



wegung zurückzuhalten; sie sollte aber auch die Vertreter der psychologischen bzw. psychologisch-pädagogischen Disziplin bestimmen, ihrerseits durch kritische Arbeit den Klärungsprozeß in der Psychanalyse zu fördern, die vorhandenen wertvollen Ansätze und neuen Gesichtspunkte aus dem Wirrwarr widerstreitender und unhaltbarer Theoriebildung und Konstruktion herauszulösen und für ihre wissenschaftlichen und praktischen Ziele nutzbar und fruchtbar zu machen. Daß unter vielem Unbrauchbaren und Verstiegenen, hinter Gewaltsamkeiten, falschen Verallgemeinerungen und irrigen Grundüberzeugungen tatsächlich ein wertvoller Kern in dem Ganzen der psychanalytischen Bewegung verborgen ist, das zu zeigen ist zugleich auch eine Absicht unserer Erörterungen.

Einen Anstoß zu der vorgeschlagenen kritischen und doch zugleich positiven Stellungnahme gegenüber der psychanalytischen Bewegung kann speziell für die an der Psychanalyse interessierten oder zu interessierenden Pädagogen das Buch über „die psychanalytische „Methode“ von Pfister geben.[1]) Nicht deshalb, weil diese Arbeit in der angedeuteten Entwicklungsrichtung zur Klärung der Anschauungen etwa in besonders vorgeschobener Stellung sich befände. In dieser Hinsicht kommt die Arbeit leider dem guten Willen der sachlich Unvoreingenommenen nicht sehr weit entgegen, ebenso wie sie auch nicht das Maß an Geschick entwickelt, das notwendig wäre, um den Übergang von gewohnten Einstellungen zu den psychanalytischen Gedankengängen zu vermitteln und zu erleichtern. Aber das Buch verdient doch gerade in pädagogischen Kreisen Beachtung, weil es einer der ersten Versuche ist, die Psychanalyse als Theorie, Methode und Praxis im Zusammenhange und im Hinblick auf die Zwecke und Bedürfnisse der Erziehung darzustellen; mit der offensichtlichen Bemühung, die recht verschiedenartigen und teilweise auseinander strebenden Tendenzen innerhalb der neueren Entwicklung der Psychanalyse gleichmäßig zu berücksichtigen und einigermaßen zu einer Einheit zusammenzufügen.

Wir wollen diese zusammenfassende Darstellung Pfisters zum Anlaß nehmen, um einmal, wenigstens in einigen Grundzügen, die Stellung zu skizzieren, die der psychologisch geschulte, wenn auch nicht auf bestimmte Lehrmeinungen der heutigen Psychologie eingeschworene Pädagoge gegenüber der Psychanalyse unseres Erachtens einnehmen kann, bzw. muß. Unsere Darlegungen werden sich dabei, wenn sie über den gesteckten Rahmen nicht hinausgehen sollen, notwendig in den meisten Einzelfragen mit Hinweisen begnügen müssen, da eine eingehende und vollständige Diskussion und Kritik der psychanalytischen Theorien, wie sie in z. T. vorbildlicher Weise bereits von verschiedenen Autoren versucht wurde,[2]) nur auf Grund einer außerordentlich weit ausgreifenden Dar-

[1]) Dr. Oskar Pfister, Pfarrer u. Seminarlehrer in Zürich: Die psychanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung. Band I der Sammlung „Pädagogium“, herausgegeben von Prof. Dr. Oskar Meßmer. Leipzig-Berlin 1913.

[2]) Kuno Mittenzwey: Versuch zu einer Darstellung und Kritik der Freudschen Neurosenlehre. Zeitschrift f. Pathopsychologie I u. f. — Isserlin: Die psychoanalytische Methode Freuds. Ztschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatr. I. 1910. — Arthur Kronfeld: Über die psychologischen Theorien Freuds und verwandte Anschauungen. Archiv f. d. ges. Psychologie XXII. 1912, und als Sonderdr.: Leipzig, Engelmann. — J. H. Schultz: Psychoanalyse. Ztschr. f. angew. Psychologie und psycholog. Sammelforschung II. 1909.



stellung und Erörterung möglich wäre. Die Resultate solcher Arbeiten werden wir deshalb benutzen, soweit sie unserer Absicht dienen können, während wir andererseits zur Orientierung über die psychanalytischen Theorien auf die Darstellung Pfisters verweisen können. Es muß freilich hervorgehoben werden, daß dieser durch sein Buch die Kenntnis der früheren und weiteren Arbeiten zur Psychanalyse, besonders der Schriften Freuds als ihres Begründers, für ein volles Verständnis und für die Gewinnung einer begründeten Stellungnahme nicht entbehrlich machen kann und will. Wir sehen deshalb auch davon ab, die Schrift Pfisters mit ihren Abweichungen und Besonderheiten in der Übernahme oder Formulierung der Theorie hier für sich zu diskutieren.

I.

Wer, ohne selbst die psychanalytische Methode auszuüben, eine Kritik an den Aufstellungen der psychanalytischen Theorie vornimmt, sieht sich alsbald einem Einwande gegenüber, den die Psychanalytiker durchgängig gegen ihre Kritiker ins Feld führen. Dieser Einwand verweist jede Kritik an die „Tatsachen", die „Beobachtungen", die der Theorie zugrunde liegen, und lehnt im voraus alle theoretischen Bedenken derjenigen ab, die nicht zuvor durch eigene praktische psychanalytische Arbeit sich über jene „Tatsachen" unterrichtet haben. Ist dieser Einwand berechtigt? Er scheint uns berechtigt und unberechtigt zugleich. Unberechtigt ist er insoweit, als die „Beobachtungen", wie sie in den psychanalytischen Berichten und Arbeiten erscheinen, in der Mehrzahl der Fälle keineswegs bloß beschriebene Phänomene, d. h. objektive Tatbestände sind, sondern schon in ganz bestimmten Auffassungsformen gefaßte und damit bereits im Sinne und in der Richtung von vorausgesetzten Theorien gedeutete Fakta. Berechtigt ist er andererseits in dem Maße, als in den „Beobachtungen" wirklich Erkenntnisse von Tatsachen, von sachlichen Tatbeständen stecken. Derartige wirkliche Tatsachen-Beobachtungen müssen allerdings gekannt werden und dürfen nicht übersehen oder abgeleugnet werden. Aber sie stellen ja der wissenschaftlichen Ausdeutung und Untersuchung gerade erst die Probleme. Und sie sind, entgegen der Meinung jenes Einwandes, als solche auch dem zugänglich, der nicht praktisch Psychanalyse ausübt; — wenn Psychanalyse ausüben das besagen soll, daß man auf Grund von psychologischen Theorien, die man für richtig halten muß, eine Heil- und Erziehungspraktik treibt. Es wäre eine besondere Aufgabe, aus den „Beobachtungen" der Psychanalytiker und ihrer theoretischen Formulierung die echten Tatsachen herauszulösen, d. h. sie als seelische Tatbestände, vor aller Theorie, in ihrem reinen anschaulichen Gehalte zu beschreiben und zu analysieren. Hier sei nur festgestellt, daß weder innerhalb der Psychanalyse derartige Mängel der sachlichen Begründung in ihrer Bedeutung richtig erkannt und die entsprechenden Aufgaben in Angriff genommen wurden, noch von seiten der Kritik dieser Zusammenhang und das darin liegende Problem immer richtig gewürdigt worden ist. Häufig lehnte man es aus prinzipiellen Gründen überhaupt ab, sich mit den psychischen Phänomenen selbst zu beschäftigen, die von den Psychanalytikern bearbeitet werden, und verschloß sich damit selbst den Ausblick auf neue psychologisch und pathologisch wichtige Erkenntnisse. Daß aber aus der Arbeit der Psychanalytiker in der Tat wertvolle psychologische Einsichten und zwar

solche einer verstehenden Psychologie des individuellen Menschen gewonnen werden können, das kann unseres Erachtens für niemanden zweifelhaft sein, der die psychanalytischen Schriften unvoreingenommen durchliest und sich zugleich einen von traditionellen psychologischen Vorurteilen freien Blick für die seelische Wirklichkeit bewahrt hat.

Wer diesen Standpunkt einnimmt, wird es dennoch ablehnen dürfen, sich in seinen Untersuchungen an die psychanalytische Methode mit all ihren fragwürdigen Grundlagen und Gedankenoperationen zu binden; er wird andererseits gegenüber dem erörterten Einwande der Psychanalytiker das Recht zur Kritik, sowohl der Methode, wie der mit ihrer Hilfe ausgebauten Theorie, für sich in Anspruch nehmen können. Denn nicht die „Tatsachen" der Psychanalyse, sondern die Phänomene des psychischen Lebens selbst sind die letzte Instanz, vor der alle Theorie sich zu rechtfertigen hat und an die alle Kritik appelliert. Und diese Phänomene sind für die Psychologie nicht etwa nur auf dem Wege der psychanalytischen Methode zugänglich; vielmehr ist diese Methode bestenfalls ein Weg unter anderen, — ein Weg nämlich, sie in ihrer individuellen Realität für die subjektive Einsicht aus individuellen Verdeckungen, Täuschungen und Entstellungen herauszulösen, d. h. in besonderen Fällen für die Selbstwahrnehmung sichtbar zu machen. Dies genau zu begründen wäre Aufgabe einer speziellen psychologischen Diskussion der Methode, die nicht im Rahmen unserer Absicht liegt.

Ein abschließendes Urteil über die Methode, über ihre Grundlagen und ihre Brauchbarkeit würde die Kompetenz des Pädagogen als solchen allerdings überschreiten, freilich nicht deshalb, weil auch er es — mit Recht — ablehnt, sich selbst der Methode zu bedienen, sondern weil ein solches Urteil in die Zuständigkeit des wissenschaftlichen Psychologen gehört. Dies ist zugleich einer der Gründe, warum auch der Pädagoge die laienhafte Anwendung einer noch so fragwürdigen, überdies pädagogisch bedenklichen Methode mit Fug zurückweisen kann. Als außenstehender Beobachter, der die Entwicklung der Psychanalyse verfolgt, wird er nicht verkennen dürfen, daß mit dem Versuch eines Verständnisses der psychopathischen Phänomene und Zusammenhänge ein bedeutsamer Schritt geschah, der auch für die bereits vorhandene Tendenz zu einer allgemeinen, nicht nur pathologischen, verstehenden Psychologie wichtige Förderung verspricht. Er wird aber angesichts der Ungeklärtheit der Gegensätze und Widersprüche innerhalb der Psychanalyse, ferner angesichts der heutigen wissenschaftlichen Lage der Psychiatrie, die ja schließlich nur eine Folgeerscheinung des Zustandes der Psychologie ist, keine Veranlassung finden, im Streite der Meinungen Partei zu ergreifen und zu einer Methode schon praktisch Stellung zu nehmen, die innerhalb der zuständigen Kreise selbst theoretisch noch so umstritten ist.

Hier dagegen wollen und können wir die Methode weiterhin doch nicht ganz außer Betracht lassen, schon deshalb, weil in der Entwicklung der Psychanalyse die Gestaltung der Theorie und der Ausbau der Methode wechselseitig sich bedingen. Aus dieser Entstehungsgeschichte von Methode und Theorie ist es zu verstehen, daß in den Argumentationen der Psychanalytiker beide sich gegenseitig stützen. Sie bilden in der Tat in so hohem Maße eine Einheit, daß sie nur im Zusammenhange betrachtet werden können.

Überblicken wir dieses Ganze der psychanalytischen Lehre, so finden wir in den allgemeinen Grundlagen keine durchgeführte einheitliche Auffassung. Eine mechanistische oder passivistische Grundanschauung vom Seelenleben steht ziemlich unvermittelt neben einer teleologischen oder aktivistischen Betrachtungsweise. Neben einer Tendenz zur Intellektualisierung des Psychischen tritt das Bestreben hervor, „emotionale“ Beziehungen zum Zwecke psychologischer Erklärung heranzuziehen. Kausale Erklärung und einfühlendes Verständnis, eine naturwissenschaftlich reduzierende und eine nacherlebend verstehende Psychologie stehen oft ungeschieden nebeneinander und werden miteinander verwechselt.

Die mechanistische Grundauffassung dokumentiert sich besonders in der assoziationspsychologischen Begründung der Methode und der Analysenresultate, in den Anschauungen über das Verhältnis von Affekt und Vorstellung, die der theoretischen Auffassung der „Verdrängung“ usw. zugrunde liegen. Auch die Konzeption des „Unbewußten“, das gewissermaßen im Bilde eines abgesonderten Raumes gedacht wird, in dem die Vorstellungen ein- und ausgehen, ferner die Struktur der Triebpsychologie, die für das Ganze charakteristisch ist, verrät noch die alte räumlich-mechanische und passivistische Anschauung vom Seelischen. Auf der anderen Seite haben wir in dem Begriffe „Zensur“, in gewissen Bestandstücken der Traumtheorie und der Sexualtheorie, sowie in der Lehre von den „zwei Prinzipien des psychischen Geschehens“, dem „Lustprinzip“ und dem „Realitätsprinzip“, deutlich teleologische und aktivistische Anschauungen vom Seelenleben vor uns. Trotz des Vorwiegens der Triebpsychologie findet sich doch auch eine Tendenz zu intellektualistischer Auffassung, besonders in der Lehre vom Unbewußten, insofern in ihr die Forderung einer universalen rationalen Determinierung des Psychischen ihre Erfüllung findet, ferner in der Traumtheorie, in der Vorstellung vom sog. Traumgedanken. Andererseits sind Ansätze, die Determinierung der Zusammenhänge als eine emotionale zu begreifen, vielfach erkennbar. Als Ziel der theoretischen Betrachtung tritt manchmal die kausale Zurückführung auf organische Vorgänge und Ursachen in Erscheinung, so z. B. in den letzten Gründen der Traumtheorie und der Sexualtheorie, während andererseits gerade die Aufdeckung und Durchführung einer sinnvollen psychischen Determiniertheit, beispielsweise in der Lehre vom Unbewußten, in der Traumdeutung, im Verständlichmachen der neurotischen Symptome, auch der körperlichen, usw. in erster Linie angestrebt wird.

Die Verbindung so verschiedenartiger Betrachtungsweisen wäre an sich nicht störend, wenn sie immer reinlich geschieden blieben oder wenn es gelänge, trotzdem eine innere Einheit der Theorie zu gewinnen und aufrecht zu erhalten. Wie wenig das aber bisher der Fall ist, lehrt der gegenwärtige Anblick, den die psychanalytische Schule bietet. Der Satz Pfisters, es gebe „ja nur eine Theorie und Technik der Psychanalyse“, ist bisher nichts als die Umdeutung eines Postulats zu einer Tatsache.

Was von der Gültigkeit der einzelnen Bestandstücke der allgemeinen Grundlagen der Theorie zu halten ist, das im einzelnen zu untersuchen, kann hier nicht unsere Aufgabe sein. Wir müssen uns begnügen, nur einige der allgemeinsten Gesichtspunkte anzuführen, von denen aus eine Stellungnahme begründet werden könnte.

Da ist in erster Linie an die in neuerer Zeit immer mehr Raum gewinnende Einsicht zu erinnern, wie gefährlich und irreführend die Meinung ist, die psychische Wirklichkeit lasse sich im Bilde eines räumlich-mechanischen Geschehens und in den Auffassungsformen, die auf die materielle Welt Anwendung finden, ohne Verfälschung ihres wahren Wesens begreifen und beschreiben. Von diesem Gesichtspunkte aus sind die assoziationspsychologischen Theorien, die die psychanalytische Methode begründen, und die Auffassung vom Mechanismus zwischen Affekt (bzw. Affektenergie) und Vorstellung, die zu der Lehre von unbewußten Vorstellungen, vom Unbewußten überhaupt geführt hat, zu prüfen.

Ferner ist die Tatsache in Betracht zu ziehen, daß die im Fortgange der Theoriebildung geforderte Hypostasierung eines „Unbewußten" nicht etwa auf einer methodischen Untersuchung und Scheidung dessen beruht, was in verschiedenen Bedeutungen mit der Rede vom Unbewußten überhaupt gemeint sein kann, sondern durch den ganzen Bau der Theorie hindurch eine ihrem Gehalt und ihrer inneren Schlüssigkeit nach nicht genügend geklärte Hilfshypothese bleibt.[1]) Wir finden das „Unbewußte" manchmal im Sinne dessen gefaßt, was zwar noch „psychisch" heißen muß, wie Anlagen, Dispositionen usw., aber innerlich nicht erlebt, d. h. „wahrgenommen" werden kann, dagegen wohl noch schlußmäßig „erkannt" und „beurteilt"; hier liegt der erklärende Rückgang auf Physisches, Physiologisches, das in keinem Sinne mehr „psychisch" heißen kann, nahe. In der Regel aber meint die Rede vom „Unbewußten" in der Psychanalyse solches Psychische, das nicht wie Anlagen, Dispositionen überhaupt unerlebbar ist, sondern seinem Wesen nach „bewußtes Erlebnis", d. h. hier Gegenstand der inneren Wahrnehmung sein bzw. werden kann. Aber im individuellen Falle soll es der inneren Wahrnehmung absolut entzogen, also „unbewußt" sein, dabei überdies den gesamten Inhalt und Verlauf des Seelenlebens entscheidend beeinflussen und bestimmen. Auch diese Bedeutung ist an sich klar und verständlich, muß aber sofort eine Reihe von Fragen erregen. Zunächst die Tatsachenfrage, ob es überhaupt solches Unbewußte gibt, das in der Tat, obwohl seinem Wesen nach innerlich wahrnehmbar, der inneren Wahrnehmung absolut verschlossen ist, d. h. sowohl im Gesamtleben des Individuums ihm selbst nicht mehr irgendwie spürbar als vorhanden oder wirksam gegeben, als auch auf keine andere Weise für den inneren Blick willkürlich erreichbar und erkennbar ist, so daß es nur auf dem Wege der psychanalytischen Methode aufgefunden bzw. erschlossen werden kann und selbst dann noch nicht notwendig die Anerkennung des Individuums findet. Eine weitere Frage ist die, ob in der Tat unbewußte Erlebnisse der bezeichneten oder verwandter Art ganz allgemein einen derartig bestimmenden Einfluß auf das gesamte Seelenleben gewinnen müssen, wie die Psychanalyse annimmt. Es ist sicherlich zuzugestehen und kann wohl von jedermann nachgeprüft und bestätigt werden, daß „psychanalytische Selbstbesinnung" in oftmals überraschender Weise Erlebnisse der Wahrnehmung oder Erinnerung zugänglich macht, — auch solche, die weit zurückliegen und viele Jahre, vielleicht Jahrzehnte hindurch mit keinem Gedanken berührt wurden, — Erlebnisse, die überdies ihres Gehaltes wegen in einem gewissen allgemeinver-

[1]) Vgl. A. Kronfeld, a. a. O.



ständlichen Sinne als „verdrängt" gelten dürfen. Ein bestimmender Einfluß aber kann in sehr vielen Fällen für solche Erlebnisse in keiner Weise nachgewiesen werden. Es erwächst also die Frage, unter welchen Bedingungen „Wirkungszusammenhänge" zwischen den in einem noch näher zu bestimmenden Sinne „unbewußten" Erlebnissen und dem Lebensablauf überhaupt konstatiert werden können, welche Bezirke des Erlebens hierfür in Betracht kommen und welche Generalisierungen die bezüglichen Beobachtungen gestatten.[1]) Mit diesem Komplex von Problemen dürfte der Bereich von Fragestellungen umschrieben sein, zu dem die kritische Bearbeitung psychanalytischer Resultate in der Tat wertvolle Ergebnisse zu liefern imstande ist.

Als nicht klar entschieden müssen wir ferner in den allgemeinen Grundlagen der Theorie die Frage betrachten, welcher Art überhaupt die Zusammenhänge sind, die die Psychanalyse aufzudecken vermag. Es kann unseres Erachtens gezeigt werden, daß die „leitende Maxime"[2]) der psychanalytischen Arbeit, die Idee einer universalen sinnvollen Determination des Psychischen und der Versuch, eine solche überall, auch in nach landläufiger Ansicht völlig „harmlosen" Fehlleistungen, wie Versprechen, Vergessen usw., aufzudecken, selbst bei vollem Erfolge nicht etwa zu einer kausalen Theorie des Psychischen überhaupt führt, sondern zur Einsicht in eine Reihe genereller, sich im inidividuellen Fall realisierender, verständlicher Zusammenhänge. Allerdings können auch diese verständlichen Zusammenhänge — freilich sachlich nicht ganz zutreffend — als „Wirkungszusammenhänge" aufgefaßt und bezeichnet werden; dann muß man sich aber jedenfalls klar bewußt halten, daß sie als verständliche scharf zu trennen sind von eigentlichen psychischen Kausalzusammenhängen, die wir etwa zwischen der Art der Einübung und ihrer Wirkung, der Reproduktion, konstatieren, und daß sie mit einer naturwissenschaftlichen Kausalität des Psychischen gar nichts zu tun haben.[3])

Wenden wir uns nunmehr zu den besonderen seelischen Mechanismen, deren Entdeckung die Psychanalyse für sich in Anspruch nimmt und die das wesentliche Fundament der Theorie ausmachen, um das sich dann später das Rankenwerk neuer Hypothesen und Konstruktionen geschlungen hat, so finden wir als solche die Mechanismen der „Verdrängung" und „Ersatzbildung". Diese bilden offenbar das zentrale Stück des ganzen Gedankensystems, und es dürfte sich zeigen lassen, daß ihre Konzeption, wie auch die der in engem Zusammenhange stehenden abgeleiteten Mechanismen der „Sublimierung", der „Symbolik", der „Regression" usw. auf eine Reihe psychologischer Intuitionen zurückgeht, deren geniale Treffsicherheit nicht geleugnet werden kann. Die theoretische Formulierung dieser „Mechanismen" aber und ihre Verwendung im Zusammenhange des Systems und besonders die zum Zwecke dieser Verwendung

[1]) Für die Unterscheidung der verschiedenen Bedeutungen des „Unbewußten" vgl. die instruktive Arbeit von A. Fischer: Untergründe und Hintergründe des Bewußtseins. Deutsche Schule XIX. 1915.

[2]) Vgl. K. Mittenzwey, a. a. O.

[3]) Vgl. K. Jaspers: Kausale und „verständliche" Zusammenhänge zwischen Schicksal und Psychose bei der Dementia praecox (Schizophrenie). Zeitschr. f. d. ges. Neurol. u. Psychiatr. XIV. 1913. — Ders.: Allgemeine Psychopathologie (Berlin 1913) Kapitel III.



in einer erklärenden Konstruktion unternommene Ausgestaltung zur Lehre von der „Affektdynamik", vom „Widerstand", von der „Zensur" und vom „System des Vorbewußten" leidet in hohem Grade an den bereits angedeuteten Mängeln der psychanalytischen Theoriebildung. Geht man nämlich über die Intention einer bildlichen Beschreibung phänomenaler psychischer Tatbestände, die mit einem Teil jener Ausdrücke angeregt werden kann, hinaus, glaubt man mit ihnen reale Bestandstücke zu einer kausal erklärenden Theorie des realen psychischen Geschehens gewonnen zu haben, so verwechselt man eine — überdies vielfach irreleitende — analogisierende Umschreibung der Tatsachen mit ihrer Erklärung, eine Verschiebung oder Verdeckung des Problems mit seiner Lösung. Denn es handelt sich dann doch nur um eine von vagen Ähnlichkeiten geleitete Verbildlichung, um eine Beschreibung der Vorgänge selbst, in einer mit mechanischen, physiologischen oder sonstigen Analogien arbeitenden Sprache, nicht aber um eine wirkliche Erklärung, wie die bezeichneten Vorgänge tatsächlich zustande kommen. Für eine kausale Theorie also leisten diese zu realen Mechanismen umgedeuteten Analogien und Konstruktionen nichts; und diese Ablehnung ist ganz unabhängig von irgendeiner vorausgesetzten Entscheidung über das psychophysische Problem. Denn selbst wenn man die Hypothese bestimmter Kausalbeziehungen des Psychischen zum Organischen als zulässig freigibt, so bleibt doch die Tatsache bestehen, daß beispielsweise organische Vorgänge des Gehirns, die etwa als Träger der behaupteten Mechanismen für eine solche Erklärung herangezogen werden könnten, bisher eben immer ganz hypothetisch und völlig unbekannt geblieben sind.

Wenn wir demnach eine kritische Haltung gegenüber den theoretischen Fundamenten der Psychanalyse, die in der Praxis der Methode aufgebaut worden sind und ihrerseits wieder die Methode und ihre Resultate begründen sollen, für ratsam erachten, so möchten wir andererseits doch gerade hinsichtlich der Methode vor einem Fehler warnen, der in übereilter Ablehnung häufig begangen wurde. Diesen Fehler sehen wir in der auf eine prinzipielle Kritik gegründeten völligen Nichtachtung der Methode und ihrer Resultate. Zugegeben, daß die Theorie, die der Methode seitens der Psychanalytiker untergelegt wird und die ihr und ihren Resultaten Sinn geben soll, bedenklich, sogar irrig ist, so ist damit die Möglichkeit noch nicht ausgeschlossen, daß die Methode doch in der Anwendung, auch in der der Psychanalytiker, Ergebnisse zutage fördern kann, die nicht nur praktisch (therapeutisch), sondern auch theoretisch Sinn und Bedeutung besitzen, — einen Sinn und eine Bedeutung freilich, die erst selbständig und unabhängig von der psychanalytischen Theorie zu bestimmen wären und auch zu grundsätzlich abweichender Formulierung der Ergebnisse veranlassen müßten. Man hätte etwa zu untersuchen, ob nicht vielleicht nach der Methode des sog. „freien" Assoziierens gewonnene „Einfälle" (event. unter Mitwirkung der leitenden Einstellung der Psychanalyse bzw. der „Behandlung") regelmäßig auf gewisse Beziehungen innerhalb des individuellen seelischen Lebens führen, die sich als verständliche Zusammenhänge von unter Umständen typischer Allgemeinheit herausstellen lassen. Könnte man etwas derartiges zeigen, so wäre die Annahme erlaubt, daß unter gewissen Voraussetzungen wertvolles Material für eine Verständnispsychologie des gesunden und kranken Menschen auf dem Wege der psychanalytischen Methode zu gewinnen ist, während alle



Fragen einer kausal erklärenden Theorie ausgeschaltet bleiben müssen. Bekanntlich ziehen ja manche Anhänger der psychanalytischen Methode aus den Resultaten der Analyse theoretische Schlüsse, die keineswegs mehr zu den theoretischen Aufstellungen der ursprünglichen psychanalytischen Schule passen wollen. Das zeigt uns, daß die Methode (als Praxis) und die Theorie doch nicht so eng miteinander verknüpft sind, daß die Brauchbarkeit und Ergiebigkeit der ersteren an die Gültigkeit der letzteren unlösbar gebunden wäre. Die Methode muß nicht zu den theoretischen Ergebnissen führen, zu denen sie die bisherige Psychanalyse geführt hat. Vielmehr sehen wir gerade in der Deutung der Resultate der Analyse am stärksten die Abweichungen von der ursprünglichen Auffassung einsetzen, die dann notwendig Wandlungen der theoretischen Substruktionen nach sich ziehen. Wir meinen aber, wenn wir hier von „Deutung" der Analysenresultate sprechen, nicht so sehr die psychanalytische Deutungsarbeit, als vielmehr die grundsätzliche Orientierung über das, was die analytische Methode des sog. freien Assoziierens überhaupt geben kann. Voraussetzung solcher Feststellung ist an erster Stelle die Bestimmung der jeweils verschiedenen leitenden Einstellungen und mitwirkenden Konstellationen, unter deren Einflusse die Produktion der Einfälle, bzw. ihre Auswahl unter den jeweils möglichen Assoziationen in der Analyse erfolgt, und zu denen nicht zuletzt diejenigen gehören, die z. B. durch Kenntnis psychanalytischer Theorien und Meinungen gesetzt werden.

II.

An die Betrachtung der Grundlagen und der wesentlichsten Elemente der psychanalytischen Theorie schließen wir eine kurze Erörterung ihres allgemeinpsychologischen Gehaltes, der wichtigsten Aufstellungen, die sie über das Ganze des seelischen Lebens, als lebendige Wirklichkeit am Menschen, macht. Da finden wir das seelische Leben des Menschen durchgehend determiniert vom „Unbewußten", das als eine vom bewußten Seelenleben gesonderte Sphäre gedacht wird, in der Triebe, Wünsche und diesen entsprechende Phantasien ihr unbeaufsichtigtes Wesen treiben. Das bewußte Willensleben tritt dem gegenüber völlig zurück und erscheint nur als Ausfluß jener Sphäre der Triebe; seine Selbständigkeit ist eine Täuschung. Das Zentrum der Persönlichkeit, das der psychanalytisch naive Mensch im bewußt wollenden, sich selbst bestimmenden Ich zu sehen geneigt ist, wird vielmehr mit jener Sphäre der Triebe geradezu identifiziert. Daß durch die universale Herleitung aus den Trieben, die in einem primitiven Schema als Ich-Triebe (Selbsterhaltungstrieb usw.) und als Lust-Triebe (Geschlechts- und Fortpflanzungstrieb) unterschieden werden, die seelische Wirklichkeit vergewaltigt wird, davon wird noch zu reden sein. Aber die diesem Schema entsprechende Unterordnung, sowie die Ableitung der Mehrzahl der Triebe aus dem Sexualtriebe, der zum universalen Luststreben („Libido") erweitert wird, kann schon der bestehenden Vielfältigkeit und dem Wesen der Triebe selbst nicht gerecht werden. Damit kommen wir zu der in weiteren Kreisen am meisten bekannt gewordenen und am leidenschaftlichsten bekämpften und umstrittenen These der Psychanalyse, zu der behaupteten Zurückführbarkeit des Seelischen auf sein vermeintliches Zentrum: die Sexualität. Hier müssen zwei Bedeutungen einer derartigen Zurückführung unterschieden



werden: 1. die Behauptung einer Wesensidentität oder wenigstens einer genetischen Verwandtschaft aller seelischen Bewegung mit der Sexualität oder der sog. „Libido", — in dieser Vorstellung erscheint dann alles seelische und geistige Leben als ein bloßer „Überbau" über dem ursprünglichen Mechanismus der Sexualtriebe —; 2. die Behauptung einer überragenden determinierenden Wirksamkeit der Sexualerlebnisse auf das übrige seelische Geschehen und im Ganzen des seelischen und geistigen Lebens überhaupt. Die Annahme der ersten Behauptung schließt die der zweiten ein oder vielmehr macht sie überflüssig, denn es gibt dann überhaupt nichts Seelisches, das nicht irgendwie zugleich sexuell wäre. Umgekehrt aber kann man, auch bei Ablehnung der ersten Behauptung doch der Tendenz der zweiten ein gewisses Recht zugestehen. Es scheint uns, daß man auf diesem Wege am ehesten dazu gelangt, die Verdienste der Psychanalyse gerecht zu würdigen. Die Gleichsetzung und Reduktion aller seelischen Bewegungen auf sexuelle Impulse, noch dazu im organischen Sinne, ist gewiß eine Vergröberung und Entstellung des Bildes vom seelischen Leben, die, wenn auch nicht immer in der Intention und Meinung der Psychanalytiker gelegen, so doch in ihrer Formulierung und Terminologie durchweg zum Ausdruck kommt. Sieht man aber davon ab, so wird man zugestehen müssen, daß uns die Psychanalyse für die Frage der Beziehungen des seelischen Lebens im Ganzen zum Sexualleben viele wertvolle Anregungen und Erkenntnisse geben kann und daß sie auch zur Sexualpsychologie selbst sehr wesentliche Beiträge geliefert hat. Freilich liegen diese Ergebnisse fast alle in den wissenschaftlich noch vagen Formen einer verstehenden Individualpsychologie, die zu gültigen Induktionen noch kaum gelangt ist. Soviel aber scheint doch gesagt werden zu können, daß uns die Psychanalyse die determinierende Rolle des Sexuallebens für viele Gebiete der seelischen Wirklichkeit als bedeutsamer und wichtiger enthüllt hat, als bisher in der Regel angenommen wurde. Allerdings liegt hier ein schwieriges Problem. Schon die alltägliche Lebenserfahrung des Einzelnen lehrt ja immer wieder, wie schwer, ja streng genommen unmöglich es ist, ein Bild der seelischen Realität eines Individuums oder einer Gruppe zu gewinnen, in dem die einzelnen Bestandstücke einen ihrer tatsächlichen Bedeutung und Wirksamkeit entsprechenden Raum, ein angemessenes Gewicht zugeteilt bekommen. Dies gilt in hohem Maße gerade für die Einschätzung des Sexuallebens als Faktor und Moment im Gesamtleben eines Einzelnen oder einer Mehrheit von Menschen. Jede Individualität, jeder Lebenskreis, jeder Beruf wird hier mehr oder minder, im einen oder im anderen Sinne zur Täuschungsquelle, aus der Unterschätzung oder Überschätzung entspringen kann. Der ersteren haben jedenfalls die Psychanalytiker gründlich entgegengearbeitet, freilich nicht ohne der Gefahr der letzteren zu verfallen.

Die vorwiegende Bearbeitung sexueller Erlebnisse in der Psychanalyse hat bekanntlich zur Aufstellung einer Sexualtheorie Veranlassung gegeben, die im wesentlichen eine genetische Herleitung des Geschlechtstriebes, genauer gesagt der Sexualität des Erwachsenen geben will. Wenn wir von den sonstigen Grundlagen, von Aufbau und Inhalt der Theorie absehen, die wir hier nicht zu erörtern haben, so bleibt für unser Interesse als wichtigstes Bestandstück die Behauptung der sog. infantilen Sexualität. Aus dieser, die mit Beobachtungen an Kindern und mit Erinnerungen der Neurotiker begründet wird, soll sich gemäß der Theorie



durch Prozesse der Verdrängung und Sublimierung hindurch der männliche oder weibliche, normale oder perverse Sexualtrieb des Erwachsenen entwickeln. Um diese sog. infantile Sexualität ist der Streit, der die Rolle der Sexualität betrifft, bekanntlich mit besonders leidenschaftlicher Heftigkeit entbrannt. Ohne die Frage entscheiden zu wollen, ob es und welche Tatsachen es etwa gibt, die die Rede von infantiler Sexualität rechtfertigen, darf doch gesagt werden, daß seitens der Psychanalyse im Gebrauch dieser Bezeichnung Überschreitungen des gewöhnlichen Sprachgebrauchs an der Tagesordnung sind, — Überschreitungen, die aus dem eindeutigen Sinn der Rede von geschlechtlichem Trieb und geschlechtlicher Liebe eine vage unsichere Bedeutung ohne feste Grenzen gemacht haben und so durch die Bezeichnung Erscheinungen des kindlichen Lebens entweder in ein völlig falsches Licht oder wenigstens in eine viel zu große Nähe zur Sexualität im vollen Sinne dieses Wortes gerückt haben. Sachliche Verkennung, noch mehr aber diese gewaltsame Bedeutungserweiterung und der Mißbrauch der Bezeichnung als Sexualität, ferner die Denominationen in der Rede von Perversionen, von der „polymorph-perversen" Sexualanlage des Kindes, von „sadistischer" und „masochistischer" Komponente der Sexualität usw., sind schuld daran, daß die sexualpsychologischen Aufstellungen der Psychanalytiker, speziell die über die Psychologie des Kindes, auf den ersten Blick als unerhörte Entstellungen der Wirklichkeit anmuten und als solche mit Recht abgelehnt werden.[1]) Es muß aber betont werden, daß mit der Ablehnung der psychanalytischen Sexualtheorie und der verfälschenden Formulierung der psychanalytischen Sexualpsychologie die Probleme selbst, die in der Ontogenie der Sexualität und in der Entwicklung der Sympathiebeziehungen in der Kindheit gelegen sind, noch nicht erledigt sind oder beiseite geschoben werden dürfen. Gerade für die psychologisch geschulten Pädagogen liegt hier ein Feld wichtiger, auch für die Praktik der Erziehung, wie für die Erklärung mancher pädagogischen Mißerfolge fruchtbarer Forschungsaufgaben. Auch hier stellt die Psychanalyse strenggenommen erst das Problem, während sie glaubt, es schon erledigt zu haben. Denn die auffällige Tatsache der weitgehenden Abweichungen dessen, was psychanalytische Forschung an Kindern und auf Grund der Erinnerung Neurotischer festgestellt haben will, von dem, was sorgfältige Beobachtung nicht „analysierter" Kinder und die Prüfung der Erinnerung gesund gebliebener Erwachsener bisher an Ergebnissen zutage gefördert hat, läßt sich nicht im Sinne der Psychanalytiker, die überall sogleich „Verdrängung" oder Erinnerungsfälschung u. dgl. voraussetzen, ebensowenig freilich im Sinne der Gegner, nämlich nur durch Suggestion, Hineinfragen und Ausdeutung oder durch künstlich geweckte Beachtung, Entwicklungsbeschleunigung usw. völlig befriedigend erklären. Die Auflösung dieses Gegensatzes wird außer einer sorgfältigen Kritik des psychanalytischen Materials besonders einer völlig unvoreingenommenen psychologischen Erforschung der normalen jugendlichen Sexualentwicklung vorbehalten sein; durch unauffällige, sich von Fragen, Eingriffen und Beeinflussungen möglichst freihaltende Beobachtung, durch Sammlung und Untersuchung von kindlichen Äußerungen in Mimik, Geste, Rede, Zeichnung usw., durch Umfragen

[1]) Vgl. W. Stern: Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. Ztschr. f. angew. Psych. Bd. 8, S. 71 ff. Auch gesondert. Leipzig 1913.



über Erinnerungen, Selbstbeobachtungen usw., endlich durch Verwertung des in Dichtung und Biographik bereits vorliegenden psychologischen Materials.

Innerhalb der psychanalytischen Sexualtheorie selbst ist eine fruchtbare Entwicklung erst von einer Klärung des verschwommenen Libidobegriffs zu erwarten. Und außerdem erfordert die sachliche Bestimmtheit der Problemgebiete, daß ebenso, wie zwischen Sexualität und Libido, auch zwischen Geschlechtstrieb und Liebe die notwendigen Unterschiede gemacht werden, die die Verschiedenheit der gemeinten Tatbestände verlangt. Gerade die letztere Unterscheidung und die sie begründende Einsicht, daß sich Liebe nicht auf bloßen Trieb zurückführen läßt, ist gegenüber den zur Zeit noch herrschenden naturalistischen Theorien, wie sie besonders von biologischer und medizinischer Seite vertreten werden, dringend zu betonen[1]). Schon aus dieser Erkenntnis des Wesensunterschiedes jedes Triebes von allen geistigen Akten höherer seelischer Ordnung, aber auch aus inneren Unmöglichkeiten ergibt sich weiter die Unhaltbarkeit der Sublimierungstheorie, durch die die Psychanalyse alles geistige und sittliche Leben, Kultur, Kunst, Moral, Religion, aus einer Verwandlung (Sublimierung) verdrängter sexueller Libido herleiten will.

Es darf nicht übersehen werden, daß, wie schon erwähnt, innerhalb der psychanalytischen Bewegung selbst im Laufe ihrer Entwicklung Auffassungen ausgebildet und zum Ausdruck gebracht worden sind, die in wichtigen Punkten von der originären Formulierung der Theorie abweichen und die speziell die enge Orientierung auf die Sexualität durch eine richtigere, weitere Fassung des menschlichen Seins, seiner Grundlagen und des Umfanges seiner seelischen Bewegungen zu ersetzen suchen. Da ist erstens Alfred Adler zu nennen,[2]) der mit seinen Studien über den nervösen Charakter die Grenzen der sexuellen Ätiologie durchbrach und erkannte, daß das normale und abnorme Seelenleben im Sexuellen nicht seine letzte und einzige Quelle, sondern auch in ihm nur einen Ausdruck findet. Wie weit er mit seiner ätiologischen Theorie, die in der Minderwertigkeit von Organen und im erlebten Minderwertigkeitsgefühl den Ursprung neurotischer Abnormität gefunden zu haben glaubt, das Richtige trifft, haben wir hier nicht zu entscheiden. Auf jeden Fall aber liegt auch in dieser Auffassung eine Reihe von wertvollen Ansatzpunkten für den Versuch eines tieferen Verständnisses des menschlichen Seelenlebens. Sie kann uns ferner ein Fingerzeig dafür sein, daß die Psychanalyse und ihre Entwicklung nicht so unbedingt an die bisherige einseitige Auffassung von der Rolle der Sexualität, an den „Sexualwahn" gebunden ist, wie es den Anschein hat.

In anderer Weise unternimmt es Jung, den „Sexualismus" der originären Theorie zu überwinden[3]). Er erweitert die Fassungskraft des Libidobegriffs, bis er alle Triebe und Strebungen, nicht nur die sexuellen, alle seelische Bewegung, ja schließlich alle Lebensbewegung in sich einschließt; diese „Urlibido" Jungs

---

[1]) Vgl. Max Scheler: Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Haß. Halle 1913. — Ferner des Verf. Aufsatz: Liebe und Geschlechtstrieb, in d. Ztschr. Sexual-Probleme. 1914.

[2]) Alfred Adler: Studie über Minderwertigkeit von Organen, 1907. — Über den nervösen Charakter, 1912.

[3]) C. G. Jung: Versuch einer Darstellung der psychanalytischen Theorie. Jahrbuch für psychoanalyt. u. psychopatholog. Forschungen. V. Band, 1913.



ist „eine metaphysisch-kosmische Konzeption“[1]). Das hat auf der anderen Seite zur Folge, daß der Begriff der Sexualität wieder auf sein der ursprünglichen Bedeutung entsprechendes engeres Anwendungsgebiet eingeschränkt wird. Damit erhält die Kindheit wieder den „vom gesunden Menschenverstand geforderten Charakter von Harmlosigkeit“[2]). Wir können hier auf die weitausholenden, sehr interessanten, aber auch vielfach recht fragwürdigen Gedankenentwicklungen Jungs, die er in seinem Werke: Wandlungen und Symbole der Libido (Wien u. Leipzig 1913) gegeben hat, nicht näher eingehen. Es ist einleuchtend, daß sich aus der angedeuteten neuen Stellungnahme sehr folgenreiche Abweichungen von der ursprünglichen Lehre notwendig ergeben, die das Antlitz der ganzen psychanalytischen Theorie in sehr wesentlichen Zügen umgestalten. Auch Jungs Arbeiten verdienen daher eine besondere Beachtung seitens derer, die an der fruchtbaren Fortentwicklung der Psychanalyse ein Interesse gewonnen haben[3]). Hier scheint ein Weg betreten zu sein, der in der Tat die neuen Perspektiven weiter eröffnen kann, die viele Betrachter in der psychanalytischen Bewegung mehr oder weniger deutlich als Möglichkeiten gegeben spürten, hier sind auch erstmals manche der Grenzen entschlossen überschritten, die die erste Theoriebildung der Psychanalyse überall einschränkten, als mehr oder minder unbewußte Voraussetzungen dogmatisierten und irreleiteten.

III.

Bevor wir die Erörterung der psychanalytischen Theorie verlassen, wollen wir uns in einem umfassenden Überblick jener Grenzen bewußt werden, innerhalb deren die psychanalytische Theorie- und Gedankenbildung als Ganzes bisher fast ausschließlich verlaufen ist. Wenn wir hier von Grenzen reden, so meinen wir damit nicht etwas für die psychanalytische Theoriebildung Spezifisches. Vielmehr verstehen wir darunter ganz allgemein solche aus der jeweiligen historischen Lage der Wissenschaft, ja der Welt- und Menschenbetrachtung überhaupt herstammenden, daher meist unbemerkten und ungeprüften Voraussetzungen, die als Anschauungs- und Auffassungsformen schon vor aller Beziehungs- und Urteilsbildung den Gegenstand der Betrachtung nur in ganz bestimmten Richtungen und Seiten für den wissenschaftlichen Blick sichtbar werden und daher nur unvollständig zur Erkenntnis kommen lassen. Wenn wir die Wirksamkeit solcher Voraussetzungen feststellen, so ist damit also nicht etwa behauptet, daß irgendeine Zeit oder eine allgemeine Betrachtungsweise von derartigen Einschränkungen völlig frei sein könne. Aber es ist eine Teilerscheinung des ständigen allgemeinen Wandlungs- und Entwicklungsprozesses der wissenschaftlichen, wie der außerwissenschaftlichen Weltbetrachtung, daß mit dem Gewinn einer neuen Erkenntniseinstellung oder Geisteshaltung zugleich die Einsicht in die Einseitigkeit und die Mängel der jeweils vorangehenden, eben verlassenen Epoche lebendig und wirksam wird. Ist daher auch eine neue wissenschaftliche Betrachtungsweise nicht etwa frei und befähigt für eine restlos objektive und voraussetzungslose Erkenntnis der Wirklichkeit, so ist sie doch

[1]) Mittenzwey, a. a. O.
[2]) Jung, a. a. O.
[3]) Vgl. den wertvollen kritischen Bericht bei Mittenzwey, a. a. O.



gerade zu einer Kritik der bisherigen Erkenntnisbemühung besonders berufen. Was nun die Psychanalyse betrifft, so scheint uns, daß seit der Zeit ihrer Entstehung in den Gebieten, in denen sie als Theorie ihre letzten gedanklichen Wurzeln hat, solche grundlegenden Wandlungen der Betrachtungsweise bereits in Fluß gekommen sind, die eine kritische Stellungnahme und Neuorientierung in sich schließen oder notwendig zur Folge haben. Worin diese Wandlungen bestehen, das wird im Laufe unserer Erörterungen hie und da schon hervorgetreten sein; wir wollen es nun deutlicher herausstellen.

Schon die ganz allgemeine Auffassung vom Menschen, die hinter der Theoriebildung der Psychanalyse historisch sichtbar wird, können wir heute als eine durch ganz bestimmte Voraussetzungen gekennzeichnete und von deren Gültigkeit abhängige Idee erkennen. Es ist nämlich, trotz alles zunächst widersprechenden Anscheins, doch noch jener durch gewisse biologisch-physiologische Gesichtspunkte geleitete naturalistische, ja man könnte fast sagen zoologische Begriff des Menschen, der im Laufe der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, als Resultante der universalen Ausdehnung der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode und Betrachtungsweise, zur Ausbildung gelangte. In dieser Idee ist der Mensch in erster Linie das und nichts als das, was er nach der Erscheinungsform seines Leibes ist: ein höchstdifferenziertes Glied des Tierreichs, ein physiologischer Organismus. Als solcher wird er gemäß bestimmten biologischen und physiologischen Theorien aufgefaßt, die wiederum ihrerseits schon ganz bestimmte vorgängige Leitideen der Betrachtung und zwar solche einer mechanistischen Kausalität durchführen. Als Organismus nämlich ist der Mensch nichts anderes als das Produkt und der Schauplatz bestimmter physischer und chemischer, d. h. in dieser Auffassung mechanischer Prozesse und Kräfte. An dem so gefaßten Wesen des Menschen hat das Psychische keine eigentliche Selbständigkeit. Es erscheint vielmehr als ein Nebenertrag, ein beinahe überflüssiges Produkt, eine eigentlich unwesentliche Außenerscheinung des allein wesentlichen organischen Prozesses und seines Trägers, des Leibes. Alles, was innerhalb dieses Vorstellungskreises Psychologie heißen konnte, hatte daher die Tendenz, früher oder später auf das Gebiet organischer Prozesse und Beschaffenheiten zu rekurrieren, das Psychische auf Physisches bezw. Physiologisches zu reduzieren. In dieser jene ganze naturalistische Auffassungsweise durchdringenden und tragenden Tendenz zur Reduktion, die die zu untersuchenden Erscheinungen nicht eigentlich auf ihr Wesen, ihre Eigenart, Vielfältigkeit und Unterschiedenheit, sondern vielmehr daraufhin in Betracht zieht, ob sie geeignet sind, auf gewisse einheitliche, d. h. zugleich auf möglichst wenige Ursachen und Grundtatsachen zurückgeführt zu werden, — und sie nur so weit überhaupt für die Erkenntnis sichtbar werden läßt, als sie diese Eignung zu besitzen scheinen, — in dieser Tendenz haben wir ganz allgemein das Streben vor uns, mit den Kategorien und Erkenntnisbegriffen auch die reduzierenden induktiven Erkenntnismethoden der materiellen Naturwissenschaft und damit zugleich ihr Erkenntnisziel, die mechanisch-kausale Erklärung, auf das Gebiet der gesamten Wirklichkeit, auch der psychischen, auszudehnen. Diese Tendenz ist nun gewiß auch in der Psychologie berechtigt, soweit diese eine erklärende Naturwissenschaft ist und sein kann. Sie ist deshalb auch in der Form der erwähnten physiologisch gerichteten Reduktionstendenz berechtigt, soweit die Voraussetzung, die An-



schauung von der Natur des Psychischen als eines Produktes oder einer Nebenerscheinung organischer Vorgänge festgehalten werden kann. Sie mußte aber als einseitig und in ihrem Anspruche, das Ganze wissenschaftlicher Psychologie zu umfassen, als methodisch irreführend erkannt werden, sobald man wieder lernte, das Psychische unbefangen von physiologischen Einstellungen, überhaupt unabhängig von naturwissenschaftlichen Auffassungsformen und Denkgewohnheiten, als selbständige Wirklichkeit in seinem wahren Wesen zu erblicken. Welche Erklärungsbeziehungen auch immer zwischen Psychischem und Physischem möglich sind, auf jeden Fall mußte das Psychische nun als eine ihrem Wesen nach eigenartige Wirklichkeit anerkannt werden, die sich nicht in organische physiologische Prozesse auflösen und damit sozusagen aus der Welt schaffen ließ. Damit wurde der Weg für eine wirkliche Psychologie wieder frei, der Blick auf die geistige Seite des menschlichen Wesens wieder eröffnet, und die Auffassung vom Menschen, sein Begriff, seine Idee, konnte sich von den naturalistischen Schranken befreien, die ihr das Vorwiegen und die Einseitigkeit naturwissenschaftlicher Betrachtungsweise auferlegt hatten.

Wir erwähnten schon den Anschein, der unserer Behauptung, daß die naturalistische Auffassung des Menschen für die Psychanalyse richtunggebend gewesen sei, entgegensteht. In der Tat könnte eingewendet werden, daß doch die Psychanalyse mit ihrer Tendenz zu einem rein psychologischen Verständnis psychischer Erscheinungen und Zusammenhänge gerade in vorderster Linie stehe, wenn es sich um den Gewinn einer von naturalistischen Vorurteilen freien Auffassung des Menschen handle. Aber das ist nur scheinbar, mindestens nur sehr unvollkommen der Fall. Sieht man genauer zu, so erkennt man, daß in der *Theoriebildung* noch überall naturalistische Voraussetzungen, speziell solche über das Wesen des Psychischen, bestimmend sind, und daß ihre neue Wendung, die wir keineswegs leugnen, doch noch nicht, nicht einmal in den jüngsten Arbeiten, zu einer prinzipiellen Umgestaltung und Neubegründung der leitenden wissenschaftlichen Gesichtspunkte in den psychologischen Grundanschauungen geführt hat. Gewiß tritt der Naturalismus der Grundauffassung nicht mehr in der uneingeschränkten Form in die Erscheinung, die wir zur Verdeutlichung in unserer Darstellung wählten, aber auch in der abgeschwächten Formulierung und Einkleidung, die er sich bei den Psychanalytikern gefallen lassen muß, ist er noch unverkennbar. Zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung und zu einer Beseitigung der unklaren Kompromisse zwischen der naturalistischen Tradition und den neuen rein psychologischen Auffassungen, die damit vermengt werden und die jene einmal verdrängen müssen, ist es noch nicht gekommen.

Aus der geschichtlichen Lage der Psychologie wird ferner die zentrale Stellung verständlich, die *die Triebe* in der psychanalytischen Theorie des Psychischen einnehmen. Es entspricht das einer Psychologie, die das Seelenleben des Menschen in seinem ganzen Umfang und Gehalt ausschließlich als eine gewissermaßen mechanische Auswirkung bloßer Triebe verstehen zu können meinte und die in ihrer passivistischen Art ebenfalls ein Bestandstück naturalistischer Menschenauffassung ist. Der Naturalismus dieser Psychologie zeigt sich überdies noch darin, daß sie als die einzigen und letzten Triebe des Menschen den Selbsterhaltungs- und den Geschlechtstrieb betrachtet, — Triebe, die man in gleicher



Weise auch in der Tierwelt allgemein abnehmen zu dürfen glaubt. (Wir erinnern hier an das oben erwähnte Schema der Ich-Triebe und der Sexual-Triebe.) Auf diese beiden Triebe muß sich folgerichtig alles sog. höhere Seelenleben restlos zurückführen lassen, womit zugleich der naturalistischen Reduktionstendenz entsprochen wird.

Es ist wohl begreiflich, daß die naturalistische Psychologie gerade die Triebe zum Mittelpunkt der menschlichen Seele gemacht hat. Sie sind ja gewiß dasjenige, was dem naturalistisch eingestellten Blick zuerst und am vordringlichsten in die Augen fällt, und sie bieten in ihrem Wesen für eine mechanistische Betrachtungsweise am meisten die Möglichkeit, als eigentliche „Triebkräfte" des Seelenlebens zu den einzigen bewegenden Mächten, zum lebendigen Mittelpunkt der Seele umgedeutet zu werden. Aber sobald man sich im Ernst bemüht, alles seelische Leben aus Trieben herzuleiten, bezw. auf Triebe zurückzuführen, dürfte schon der eindeutige Sinn solcher Herleitung oder Zurückführung fraglich werden. Und davon abgesehen: es ist sicherlich ein Irrtum, zu meinen, daß die Sphäre triebhafter Impulse, Strebungen und Wünsche, weiter die durch diese bedingte Sphäre fixierter Gewohnheiten, Erinnerungen, Einstellungen und Bindungen, von der bei der Psychanalyse so viel die Rede ist, mit dem Zentrum der Persönlichkeit zusammenfalle. Das gerade macht zu einem großen Teile die abstoßende Vergröberung der Bilder vom Leben und von der Seele aus, die die Psychanalytiker als Bilder der Wirklichkeit ausgeben möchten, daß darin alles Seelische, bis zu den höchsten Funktionen der Persönlichkeit, schließlich nur mehr oder minder verdecktes, verdrängtes, entstelltes oder „sublimiertes" Triebleben ist, daß alles vermeintlich „höhere" Seelenleben deshalb eigentlich „unechtes Psychisches" ist[1]). Dazu kommt dann noch der grenzenlos übertreibende „Sexualismus", die fast ausschließliche Betonung sexueller Triebe, denen gegenüber sogar der Selbsterhaltungstrieb, überhaupt die sog. Ich-Triebe, trotz des erwähnten Schemas, praktisch völlig zurücktreten. Wie aber schon die passivistisch-mechanische Auffassung des Trieblebens selbst verfehlt ist, die sich in der Behauptung eines bloßen Erhaltungstriebes ausspricht und die überdies schließlich zu der Vorstellung eines von den verselbständigten Triebkräften passiv bewegten wesenlosen Ich führt, so ist umsomehr die Meinung irrig, daß das Zentrum der Persönlichkeit mit der Triebsphäre zusammenfalle. Denn diese Meinung verkennt vollkommen den phänomenalen Tatbestand, der die Unterscheidung beider verlangt. Alles triebhafte Streben nämlich kann im Erlebnis ganz verschieden zum Zentrum des Ich stehen. Es kann als etwas Peripherisches, im Gesamtdasein der Seele und ihr selbst gegenüber Außenliegendes erlebt werden, wobei die Persönlichkeit ihm gegenüber ihre volle Selbständigkeit und Sonderung bewahrt. Oder die Persönlichkeit, das Ich-Zentrum identifiziert sich mit der Strebung — in verschiedener Weise —, wobei aber die Art der Identifizierung, der erlebte Vorgang z. B. des Zusammenfallens, noch die wesensmäßige Getrenntheit beider illustriert. Oder endlich: es besteht primär eine Verschmolzenheit des Triebes, der Strebung mit dem Zentrum des Ich, in der beide nicht gesondert erlebt werden. Nur dieser letzte Fall entspricht

[1]) Vgl. über das unechte Psychische: A. Pfänder: Zur Psychologie der Gesinnungen. Jahrb. für Philosophie u. phänomenolog. Forschung. Band I, 1; 1913.



der erwähnten These, aber eben nur als ein möglicher Fall. Alle drei Möglichkeiten aber finden sich ursprünglich im normalen Seelenleben; und nur eine Psychologie, die alles Seelische ausschließlich auf (möglichst wenige) Triebe zurückführen zu müssen glaubt, kann oder muß in den beiden ersten bereits etwas Abnormes, Sekundäres, eine krankhafte Spaltung der Persönlichkeit erblicken, die sie alsdann aus einer wiederum triebhaften Verdrängung oder Abwehr eines vermeintlich ursprünglich zentralen Triebes abzuleiten und erst verständlich zu machen versuchen muß.

Mit dieser letzten Feststellung treffen wir nun aber auf einen nicht unwichtigen methodischen Irrtum, der als wesentliches Element der psychanalytischen Theoriebildung die erwähnte Reduktionstendenz und die Art, wie diese sich in der Psychanalyse auswirkt, nochmals von etwas anderer Seite beleuchtet und gleichzeitig Gelegenheit gibt, einige weitere Grenzen der psychanalytischen Theoriebildung zu kennzeichnen. Dieser Irrtum besteht wesentlich darin, daß Erscheinungen, die gewöhnlich als normale gelten, als Spezialfälle einer allgemeinen Regel oder Gesetzmäßigkeit angesehen und erklärt werden, die an pathologischen Fällen gewonnen worden ist. Normale Vorgänge erscheinen dadurch zu pathologischen gestempelt; richtiger gesagt: die Grenze und der Unterschied zwischen normalen und abnormen Erscheinungen wird völlig verwischt und unerkennbar gemacht. Dadurch daß man in dieser Weise die an pathologischen Fällen gefundenen Ergebnisse auf die Erklärung normaler Erscheinungen (ohne vorgängige genaue Untersuchung der letzteren) übertrug, ist es innerhalb der Psychanalyse beispielsweise unmöglich geworden, eine scharfe Grenze zwischen normaler und abnormer (pathogener) „Verdrängung" zu ziehen. In zweiter Linie entstand durch eine ähnliche Übertragung, nämlich dadurch, daß gewisse an einer großen Zahl von Fällen gewonnene Beobachtungsergebnisse auf die Gesamtheit aller Fälle bezogen wurden, die Meinung, bestimmte Erscheinungen seien allgemein verbreitet und daher als normale Vorgänge anzusehen. Hier wurde, in umgekehrter Richtung wie oben, Pathologisches zu Normalem umgedeutet. Bei dieser Schlußweise wurde übersehen, wie weit verbreitet die pathogenen Bedingungen, als Umstände und Anlagen, heute unter uns sind, so daß ein solcher Schluß auf die Norm, auch aus sehr vielen Einzelfällen, nur mit großer Vorsicht gezogen werden dürfte; ferner, wie sehr die Umstände, unter denen die Psychanalyse arbeitet, auf eine Auswahl des Materials in pathologischer Richtung hinwirken. So vielfältig beispielsweise die faktischen Beobachtungen auch sein mögen, auf die Freuds Ontogenie der Sexualität sich stützt, — der Schluß, daß die Entwicklung unter normalen Verhältnissen so verlaufen müsse, kann mit Grund angezweifelt werden.

Zusammenfassend darf gesagt werden, daß es ein wesentlicher Fehler der psychanalytischen Theoriebildung ist, ohne weitere Prüfung der Zulässigkeit Normales allgemein aus Abnormem verständlich machen zu wollen. Es wird dabei einmal das Normale in seiner Eigenart verkannt und die Grenze zwischen normalen und abnormen Erscheinungen verwischt, andererseits wird das, was gerade für das Abnorme wesentlich ist, fälschlich auf das Normale übertragen.

Der Grund für diesen methodischen Fehler ist nun wiederum in solchen Voraussetzungen zu finden, die wir als Grenzen der psychanalytischen Theoriebildung bezeichneten. Der ohne nähere Prüfung der Zulässigkeit unternommene



Versuch, Normales allgemein nach Analogie von Abnormem zu erklären, enthält zunächst bereits eine Voraussetzung über die Unterschiedenheit normaler und abnormer Erscheinungen, — die Voraussetzung nämlich, daß ganz allgemein zwischen normalen und abnormen (pathologischen) Erscheinungen kein Unterschied besteht, der eine gleichartige bezw. analoge Erklärung beider ausschließt. Diese Voraussetzung nun darf hinsichtlich ihrer Allgemeingültigkeit entschieden in Zweifel gezogen werden. Sie beruht aber ihrerseits wieder auf einer bestimmten Anschauung vom Wesen der Norm und der Abnormität, genauer gesagt, auf einer vorausgesetzten Entscheidung der Frage nach dem Wesen von Gesundheit und Krankheit. Auch in dieser Frage finden wir nun die psychanalytische Theorie noch unter dem Einflusse einer naturalistischen Grundüberzeugung, — nämlich der Auffassung, daß sich Gesundheit und Krankheit auf wertfreie sachliche Tatbestände zurückführen lassen.

Nach dieser Auffassung sind Gesundheit und Krankheit nichts anderes als Bezeichnungen für Tatbestände, deren Verschiedenheit als „gesund" und „krank" nur eine sozusagen quantitative sein und in dem Mehr oder Minder einer bestimmten sachlichen Beschaffenheit bestehen soll. Es gibt demnach zwischen den Organismen, Zuständen oder Funktionen, die wir als gesund, und denen, die wir als krank bezeichnen, keine feste Grenze, keinen scharfen Unterschied, sondern „gesund" und „krank" gehen als quantitative Grade einer sachlichen Beschaffenheit ohne Grenze ineinander über. Diese sachliche Beschaffenheit, auf deren gradweise Abstufung sich das Wesen und der Unterschied von Gesundheit und Krankheit reduzieren soll, hat man in (vermeintlich wertfreien) anatomisch-physiologischen oder biologischen Qualitäten zu finden geglaubt. So wurde z. B. von dem Pathologen Ribbert das Wesen der Krankheit als durch Veränderung bedingte Funktionsminderung (herabgesetzte Leistungsfähigkeit) der Organe oder allgemeiner als Folge einer ungenügenden Anpassung definiert. Es läßt sich indessen unseres Erachtens zeigen, erstens, daß in jeder Bestimmung dieser Art bereits eine vitale Wertqualität unbemerkt vorausgesetzt ist, die allen solchen Charakteristiken wie Funktionsminderung, ungenügende Anpassung u. dgl. als Norm vorangeht und sie erst mit Bedeutung erfüllt, daß überhaupt ohne Hinsicht auf eine solche Wertqualität, rein „pragmatisch" oder „wertfrei", eine Bestimmung des Wesens von Gesundheit und Krankheit und ihrer verschiedenen möglichen Begriffe nicht zu gewinnen ist, speziell nicht durch Rückgang auf quantitative Grade einer sachlichen Beschaffenheit. Zweitens läßt sich zeigen, daß zwischen den Organen, Vorgängen oder Funktionen, die wir als gesund (normal), und den entsprechenden, die wir als krank (abnorm, „pathologisch") bezeichnen, schon sachlich nicht etwa immer nur ein quantitativer Unterschied, sondern vielfach auch ein qualitativer Unterschied besteht.

Mit anderen Worten: der Unterschied gesund-krank, normal-abnorm kann ebensowohl an Organismen oder Organen, Vorgängen oder Funktionen erscheinen, die sich durch qualitative, wie an solchen, die sich nur durch quantitative sachliche Differenzen unterscheiden; er ist aber bedeutungsmäßig weder mit einer quantitativen, noch mit einer qualitativen sachlichen Verschiedenheit identisch, sondern ist ein ihnen gegenüber selbständiger reiner Unterschied des Wertes, d. h. ein Unterschied von an selbständigen Wertnormen gemessenen Wertqualitäten.



Aber mit dem Falle der Auffassung, das Wesen von Gesundheit und Krankheit lasse sich auf wertfreie sachliche Tatbestände und zwar auf quantitative Grade derselben sachlichen Beschaffenheit oder derselben Funktionsweise zurückführen, und durch die Erkenntnis, daß der Wertunterschied gesund-krank ebensowohl an Organen und Funktionen erscheinen kann, deren sachliche Verschiedenheit eine qualitative ist, wie an solchen, deren sachliche Verschiedenheit eine quantitative ist, entfällt offenbar die Selbstverständlichkeit der allgemeinen Voraussetzung, daß Normales und Pathologisches sich in analoger Weise, als Fälle gleicher Gesetzmäßigkeit erklären lassen müssen. Es muß daher im einzelnen Falle immer Aufgabe genauer sachlicher Untersuchung sein, festzustellen, ob wirklich gleiche qualitative Beschaffenheit des als normal und abnorm Unterschiedenen eine analoge Erklärung rechtfertigt.

Allgemein läßt sich dem Gesagten entnehmen, daß die ungeprüfte Übernahme des (in der Regel materiell-biologischen) Krankheitsbegriffs der physischen Pathologie in das Gebiet der psychischen Pathologie nicht ohne Bedenken ist. Wenn gegenwärtig in der Psychopathologie ein rein psychischer Krankheitsbegriff dem traditionellen gehirnanatomischen mit Grund gegenübergestellt und diskutiert wird, so ist für die Psychologie umsomehr zu verlangen, daß bei Verwendung von Tatsachen der Psychopathologie die angedeuteten methodischen Zusammenhänge und sachlichen Beziehungen vollständig klargestellt werden. Solange der Begriff der Krankheit und des Abnormen innerhalb des Psychischen, besonders hinsichtlich der verschiedenen sachlichen Tatbestände, auf die er in variierender Bedeutung Anwendung finden kann, nicht hinreichend geklärt ist und mit bestimmten Voraussetzungen durchsetzt bleibt, die aus einem Krankheitsbegriff der physischen Pathologie stammen, kann die Anwendung der pathologischen Methode für die Normalpsychologie leicht zu folgenreichen Mißdeutungen und Fehlerklärungen führen.

Wir fassen die Erörterungen dieses Abschnittes zum Schluß zusammen: All die gedanklichen Voraussetzungen, in denen wir Grenzen der psychanalytischen Theoriebildung erkannten, müssen in ihrer Wirkung eine Verengerung des Bildes seelischer Wirklichkeit und menschlichen Geisteslebens zur Folge haben. Die naturalistische Mechanisierung des Begriffs vom Menschen, die grob-mechanische Vorstellung des von den Kräften bloßer Triebe hin und her gestoßenen Seelenlebens und endlich die Tendenz zu vereinheitlichender Reduzierung und Quantifizierung qualitativ geschiedener Erscheinungen und Vorgänge, — alles dies bedingt in dem Bilde des Seelenlebens, seiner Grundlagen, seiner Entwicklung und seiner Ausgestaltung, das die psychanalytische Lehre uns entwirft, jene eigentümliche qualitative Verarmung, Enge und Dürftigkeit, die es gegenüber der reichen Fülle der uns unmittelbar gegenwärtigen seelischen Wirklichkeit aufweist. Über diesen Eindruck qualitativer Ärmlichkeit darf man sich nicht durch den Eifer und die Vielseitigkeit hinwegtäuschen lassen, mit denen die Psychanalytiker neuerdings vielfach versuchen, in allen Gebieten der Kultur- und Geisteswissenschaften psychologische Entdeckungen zu machen, die die universale Anwendbarkeit ihrer Methode auf das unendliche Reich seelischer und geistiger Tatsachen und Zusammenhänge beweisen sollen. Denn fast alle diese Untersuchungen laufen schließlich doch wieder darauf hinaus, den ganzen Reichtum menschlicher Geistesentwicklung und Seelengeschichte in jene paar



Schemata psychanalytischer „Erklärung“ einzuspannen, nachdem zuvor die Fülle der Tatsachen mit dem Netz der psychanalytischen Begriffe überzogen und die Sprache der Wirklichkeit in den psychanalytischen „Sexual-Jargon“ übertragen worden ist.

Es ist aber im Auge zu behalten, daß das Urteil über den Wert und die Tragweite der psychanalytischen Theorie nicht ohne weiteres auch über die Bedeutung der psychanalytischen Arbeit überhaupt, über den Erkenntnisgehalt ihrer psychologisch-deskriptiven Ergebnisse und deren Verwertbarkeit für eine erweiterte Psychologie entscheidet. Dies für die psychanalytische Psychologie im einzelnen näher auszuführen, soll Aufgabe eines weiteren Aufsatzes sein. (Fortsetzung folgt.)

Intelligenzschätzungen durch den Lehrer.
Ihr Wert, ihre Methodik.

Von William Stern.

Daß die neue Jugendkunde sich nicht lediglich auf die experimentelle Methode stützen dürfe, muß — bei aller Wertschätzung von Experiment und Test — doch wieder und wieder ausgesprochen werden. Darum darf auch die Erforschung der jugendlichen Intelligenz nicht allein vermittels der Intelligenzprüfung vor sich gehen, ihr hat eine Nutzbarmachung der Lehrererfahrungen ergänzend zur Seite zu treten; und eine Form dieser Nutzbarmachung, die Intelligenzschätzung, soll hier noch einmal in ihrer Bedeutung herausgestellt werden, da sie bisher neben der Testprüfung gerade in Deutschland noch nicht die erwünschte Beachtung gefunden hat[1]).

Unter Intelligenzschätzung verstehen wir die vergleichende Beurteilung und darauf gegründete Herstellung einer Rangordnung der geistigen Allgemeinveranlagungen innerhalb einer Schulklasse auf Grund der dem Lehrer zur Verfügung stehenden Beobachtungen.

I. Wert der Intelligenzschätzungen.

Der Wert solcher Intelligenzschätzungen liegt sowohl auf praktisch-pädagogischem wie auf wissenschaftlichem Gebiet.

Zunächst stellt sie den Lehrer vor den sehr nützlichen Zwang, sich in die Individualitäten seiner Schüler zu vertiefen und das, was an psychologischen Beobachtungen im Laufe der Monate unbewußt und ungewollt angesammelt worden ist, unter einem ganz bestimmten Gesichtspunkt zu verwerten. Dies Sich-Rechenschaft-Gebenmüssen über konkrete psychologische Tatbestände ist, wie mir scheint, eine weit eindrucksvollere Ein-

---

[1]) Erstmalig ist die Intelligenzschätzung durch den Lehrer zusammenfassend behandelt in meinem Buch: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen. 1. Aufl. 1912. 2. erw. Aufl. 1916. S. 80 ff. — Die obige Darstellung stützt sich auf neue Erfahrungen, die im Hamburger psychologischen Seminar im Winter 1916 gemacht wurden; sie ist zum Teil nach anderen Gesichtspunkten orientiert als meine ältere Darstellung.



führung in die Psychologie und ihre pädagogische Bedeutung als das rein theoretische Zergliedern psychologischer Begriffe oder das Kennenlernen psychologischer Apparate und Experimente; und ich habe daher oft Übungen zur Jugendkunde mit solchen Aufgaben der Intelligenzschätzung (oder ähnlichen konkreten Aufgaben der Schülerbeurteilung) eingeleitet[1]). Stets empfanden die Lehrpersonen, die eine solche Intelligenzschätzung vornahmen, die Aufgabe als recht schwierig; zugleich aber hatten sie das Gefühl, daß sie dadurch ihre Schüler zum Teil von ganz neuen Seiten sehen und beurteilen lernten. Beides, die Schwierigkeit wie die Förderlichkeit, hat seinen Grund darin, daß die Intelligenzschätzung den Lehrer zeitweilig loslöst von der sonst ganz vorherrschenden Einschätzung der Schüler nach dem äußeren Leistungserfolg. Jetzt soll nun einmal von der landläufigen Unterscheidung der „guten", „genügenden" und „schwachen" Schüler abgesehen werden; jetzt kann nicht mehr auf rein rechnerischem Wege aus lauter einzelnen Leistungsnummern ein Gesamtdurchschnitt und damit ein Rangplatz abgeleitet werden, sondern es soll aus unbestimmt vielen und unbestimmt flüssigen Eindrücken, die der Lehrer im Laufe der Zeit über die geistige Reife, Selbständigkeit und Anpassungsfähigkeit gewonnen hat, ein Ergebnis gezogen werden, das dem einzelnen Schüler eine bestimmte Stelle in der Reihe seiner Mitschüler anweist.

Dieser neuartigen Anforderung gegenüber werden sich verschiedene Lehrerindividualitäten sehr verschieden verhalten[2]). Der eine wird zum eigenen Erstaunen bemerken, wieviel psychologisch bemerkenswerte Erlebnisse er über seine Schüler und ihre Befähigung doch in seinem Innern aufgespeichert habe; er hatte sie sich nur nicht früher zum Bewußtsein gebracht, weil die andersartige Einstellung der Schulinteressen es nicht begünstigte; aber es wird ihm jetzt nicht allzu schwer und ist ihm eine reizvolle mit mancherlei Überraschungen gespickte Aufgabe, aus ihnen nun Bilder der Kinderintelligenzen abzurunden. — Ein anderer wird im Gegenteil so stark an der gewohnten Einstellung haften bleiben, daß die „Güte" oder „Schlechtigkeit" der Leistungen auch für seine Intelligenzschätzung maßgebend bleibt; er ist nicht imstande, aus den Schulleistungen den Anteil anderer Faktoren, die nicht „Intelligenz" sind, also des Gedächtnisses, des Fleißes, des Sondertalentes auszuscheiden, sondern sieht die Leistung in ihrem komplexen Gesamtertrag als Ausdruck des kindlichen Begabungsgrades (der „Klugheit" oder „Dummheit") an. Andererseits vermag er nicht die vielen versteckten Symptome der Intelligenz, die außerhalb des Schulpensums sich bekunden, gebührend zu berücksichtigen, und seine Schätzungsreihe wird letzten Endes eine nur geringfügig veränderte Neuauflage der Schulrangordnung seiner Schüler sein. — Zwischen diesen Gegensätzen

[1]) Auch der Psychologieunterricht in Lehrerbildungsanstalten sollte durch solche didaktischen Hilfsmittel dafür sorgen, daß nicht nur blutlose psychologische Vorstellungen, sondern lebensvolle psychologische Einstellungen geschaffen werden.

[2]) Und deshalb hatte Binet sehr recht, wenn er hervorhob, daß die Intelligenzschätzung vielleicht ebenso wertvolle Beiträge zur Psychologie des Lehrers wie zu der des Schülers liefere.



gibt es nun natürlich alle möglichen Übergänge: so den Lehrer, der wohl das Bewußtsein für die Unstimmigkeit hat, die oft zwischen Schulleistungen und Veranlagungen besteht, der aber nicht die analytische Gabe besitzt, den einen Faktor von dem anderen bei seiner Beurteilung loszulösen. Und auch solche Lehrkräfte sind mir, wenn auch selten, begegnet, bei denen das Bild, das sie von den Schülern in sich tragen, von vornherein viel mehr durch deren Veranlagungsart als durch Leistungen bestimmt war, so daß sie überrascht waren, wenn der rechnerische Schulleistungsdurchschnitt zuweilen so wenig zu dem intuitiv geformten Befähigungsbild des Schülers passen wollte. — Endlich wird das Verhalten des schätzenden Lehrers natürlich auch stark durch das Fach oder die Fächer seines Unterrichts bestimmt — worauf weiter unten zurückzukommen sein wird.

Der Zwang zur Selbstbesinnung und zur Analyse seiner Berufserfahrungen ist also der erste Vorteil, den die Intelligenzschätzung dem Lehrer bringen kann.

Der zweite besteht darin, daß ihm die Schätzung zu einer neuartigen und anders orientierten Gesamtkenntnis seiner Klasse verhilft. Er erhält eine Übersicht darüber, mit welchen Verschiedenheiten der Allgemeinbegabung er in der Klasse zu rechnen hat, ob die Klasse in sich verhältnismäßig gleichartig oder ob sehr viele Abstufungen und insbesondere viele und starke Abweichungen von der normalen Mittelbreite nach oben und nach unten vorhanden sind.

Er kann drittens die Befähigungsordnung vergleichen mit anderen Gesichtspunkten, die ihm für seine Klasse zugleich zur Verfügung stehen: so mit dem Alter, der sozialen Schicht, der Schulleistung. Steht die steigende Intelligenz in direkter oder umgekehrter Korrelation zum Lebensalter? (Die bisherigen Erfahrungen sprechen mehr für die zweite Möglichkeit, d. h.: innerhalb einer Klasse sind im allgemeinen die älteren Schüler die weniger intelligenten, die jüngeren die intelligenteren.) Findet sich ein Zusammenhang zwischen der Gunst bzw. Ungunst der sozialen Lage und der höheren bzw. geringeren Intelligenz? (Bisher wurde diese Frage meist bejaht.) Ist die Übereinstimmung zwischen Intelligenzreihe und Schulleistungs-Rangordnung eine ziemlich große oder eine geringere? Beruht die mangelnde Übereinstimmung darauf, daß die große Mehrzahl der Schüler in beiden Reihen merklich verschieden rangiert, oder darauf, daß einzelne Schüler ganz besonders starke Widersprüche zwischen Befähigungsgrad und Schulleistung zeigen?

Die letzte Betrachtung macht ihn viertens auf einige besonders bemerkenswerte Individualitäten seiner Klasse aufmerksam, die auch in pädagogischer Hinsicht Beachtung erfordern. Denn es ist klar, daß jene — sagen wir einmal „harmonischen" — Schüler, bei denen Befähigungsgrad und Leistungserfolg im Guten oder Schlechten einigermaßen zusammenstimmen, viel leichter der unterrichtlichen und erziehlichen Behandlung zugänglich sind, als jene „unharmonischen", deren allgemeine Begabung mit ihrer Leistungstüchtigkeit im Widerspruch zu stehen scheint. Da tritt denn plötzlich aus dem Schätzungsergebnis der gutbefähigte, aber wenig leistende Schüler hervor: er bedeutet eine ernste Mahnung für den Lehrer,

nachzuprüfen, ob Faulheit und moralische Minderwertigkeit, oder Kränklichkeit, oder häusliche Vernachlässigung, oder Umschulung und ähnliches Ursache dieser Unstimmigkeit sei. Andererseits lösen sich die Schüler mit den typischen Willensbegabungen aus der Masse heraus: jene, die auf Grund ihres Fleißes und Pflichtbewußtseins (vielleicht aber auch auf Grund des Strebertums oder der Fähigkeit zu stumpfem uninteressierten Büffeln) höhere Leistungserfolge erzielen, als nach dem Maße ihrer Intelligenz zu erwarten wäre. Freilich wird die genauere Analyse auch hier zeigen, daß die Güte der Leistungen nicht so sehr in deren Selbständigkeit und Originalität als in den rezeptiven Vorzügen der Genauigkeit, Sauberkeit, gedächtnismäßigen Sicherheit beruht.

Bezog sich alles bisher Gesagte auf den einzelnen Lehrer, so treten fünftens neue Gesichtspunkte auf, wenn mehrere Lehrer die Schüler derselben Klasse schätzen. Hierzu wird ja vor allem in der höheren Schule mit ihrem Fachlehrersystem, zuweilen aber doch auch in der Volksschule Gelegenheit sein. Natürlich muß die methodische Forderung befolgt werden, daß jeder Lehrer unabhängig vom anderen die Schätzung der Klasse vornimmt; das Ergebnis werden dann Schätzungsreihen sein, die wiederum keine völlige Übereinstimmung, zuweilen sogar ziemlich starke Unstimmigkeit zeigen. Die Unstimmigkeit hat ihren Grund einerseits in den Schätzern, andererseits in den Geschätzten. Jeder Fachlehrer ist natürlich geneigt, die Intelligenz der Schüler vornehmlich nach den Leistungen in seinem Fach, bzw. in seinen Fächern zu begutachten; es wird sich also die typische Verwechslung zwischen Talent (Spezialbegabung) und Intelligenz (Allgemeinbegabung), bzw. zwischen Untalentiertheit und Unintelligenz bemerkbar machen. Dies Haften des Lehrerurteils am Fach ist zuweilen ein fast unüberwindliches. So ist mir ein Fall begegnet, daß eine Lehrkraft, die in einer höheren Mädchenschule zwei recht verschiedene Fächer unterrichtete, zunächst erklärte, nur gesondert für jedes dieser Fächer die Begabungsliste ihrer Schülerinnen aufstellen zu können; es war ihr ein ganz fremdartiger Gedanke, daß auch abgesehen hiervon so etwas wie ein allgemeiner Befähigungsgrad bei den Kindern feststellbar sein müsse. Aber gerade solche Fälle zeigen, wie wertvoll der Zwang für den Fachlehrer sein kann, sich einmal ein über die Fachleistungen hinausgreifendes Bild von den Individualitäten der Schüler zu machen; denn die Schüler sind doch einheitliche Persönlichkeiten, nicht bloße Empfänger von Prädikatnummern in Mathematik hier oder in Geschichte dort! — Unter den Schülern werden sich auch hier wieder harmonischere und unharmonischere scheiden: einerseits diejenigen, die den verschiedenen Lehrern einen ziemlich gleichartigen Eindruck bezüglich ihres allgemeinen Fähigkeitsgrades machen, andererseits die innerlich ungleichmäßigen, die auf verschiedenen Gebieten oder auch in ihrer Reaktionsweise auf verschiedene Lehrerpersönlichkeiten ganz abweichende Intelligenzbilder darzubieten scheinen; solche problematischen Naturen werden zu ganz besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit auffordern.

Aus den Schätzungen, die mehrere Lehrer an derselben Klasse vorgenommen haben, läßt sich dann sechstens eine resultierende Intelligenz-



reihe der Schüler bilden, indem für jeden Schüler die Rangplätze, die er in den Schätzungen der verschiedenen Lehrer erhalten hat, zu einem Mittelwert vereinigt werden und nach diesen Mittelwerten eine neue Rangordnung aufgestellt wird. Es ist anzunehmen, daß diese Reihe das relativ zutreffendste Bild von den Intelligenzsabstufungen der Schüler geben wird, da die Überschätzungen und Unterschätzungen, denen die einzelnen Lehrer auf Grund ihrer fachlichen Interessenbegrenztheit unterliegen, durch die Zusammenlegung annähernd ausgeglichen erscheinen. Die Resultantenreihe kann dann wieder, wie wir es bei Punkt 3 erwähnten, mit allen möglichen anderen Abstufungen innerhalb der Klasse verglichen werden, nunmehr auch mit den Schätzungen der einzelnen Lehrer[1]).

Die bisher aufgezählten sechs Aufgaben der Intelligenzschätzungen sind noch durchaus unexperimentell; — wir haben siebentens und letztens des Nutzens zu gedenken, den die Intelligenzschätzung der experimentellen Intelligenzprüfung zu leisten hat. Überall dort, wo ein experimenteller Test erst einmal auf seine Beziehung zur Intelligenz hin geeicht werden soll, bedürfen wir eines anderswoher genommenen, also nicht-experimentellen Maßstabes. Die ursprünglich hierfür angewandte Methode — die aber leider auch heute noch vielfach aus Bequemlichkeit benutzt wird — besteht in der Zugrundelegung der Schulrangordnung. Man prüfte, wie die experimentellen Testleistungen von den „guten" Schülern zu den „mittleren" und von diesen zu den „schlechten" hin variierten; und derjenige Test, der hier die deutlichsten Unterschiede aufwies (bzw. zur Schulrangordnung die höchste Korrelation zeigte), galt als bestgeeigneter Intelligenztest. Wir wissen ja nun aber, daß hier bereits die Voraussetzung irrig ist. Die Schulleistung darf nicht als Maßstab der Intelligenz und daher auch nicht als Eichungsmittel der Intelligenztests dienen; an die Stelle der Schulrangordnung muß vielmehr die Schätzungsordnung des Lehrers treten; an dieser allein ist der Ausfall der Testleistung zu messen. Jeder Lehrer, der daher an seiner Klasse Intelligenzprüfungen vornehmen will, möge sich zuvor nicht die Mühe verdrießen lassen, eine Schätzungsreihe der Klasse herzustellen, vorausgesetzt, daß er hierzu die Kinder schon genügend lange kennt.

II. Methodik der Intelligenzschätzungen.

Das vom Lehrer anzuwendende Verfahren setzt zunächst Klarheit darüber voraus, was beurteilt werden soll.

Es handelt sich nicht um ein vollständiges seelisches Gesamtbild des

[1]) Neuerdings hat man auch versucht, namentlich bei halb und ganz erwachsenen Schülern, diese selbst eine Klugheitsabstufung ihrer Klassengenossen vornehmen zu lassen; so sollen in einer Bostoner Mädchenklasse mit 18jährigen Schülerinnen recht gute Ergebnisse erzielt worden sein. Die Schätzungsreihen der Schülerinnen stimmten untereinander viel mehr überein als diejenigen, welche die Lehrer über die Schülerinnen aufstellten. Vereinigte man alle von den Schülerinnen ausgegangene Schätzungen zu einer Gesamtrangordnung, die der Lehrer zu einer anderen, so hatten diese Reihen untereinander die recht hohe Korrelation von 0,84. Vgl. hierzu meine Schrift: Die Intelligenzprüfung. 2. Aufl. S. 160/161.



Schülers, sondern um eine Seite seines Wesens, die „Intelligenz", die sich nicht nur von der Willens- und Gemütsseite, sondern auch von anderen Eigenschaften seiner geistigen Beschaffenheit (wie Gedächtnis, Phantasie, Sondertalent) unterscheidet. Bei der Abgrenzung hat sich nun die von mir vorgeschlagene Definition der Intelligenz, wenn sie auch wissenschaftlich noch umstritten ist, praktisch zweifellos als brauchbar bewährt: „Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens"[1]).

Der schätzende Lehrer muß also achten 1. auf die *Allgemeinheit* der zu beurteilenden Fähigkeit: nicht das Benehmen des Schülers in einem Einzelfalle oder auf einem einzelnen Gebiete (z. B. der Mathematik oder der Sprache) entscheidet über die Intelligenz, sondern seine Fähigkeit, in den *verschiedensten* Lagen und Lebensanforderungen jeweilig diejenige Denktätigkeit zu vollziehen, die der gegebenen Lage angemessen ist.

Zweitens ist die *Neuheit* der Anforderungen für die Einschätzung der Intelligenz maßgebend: die Fähigkeit, früher dagewesene Leistungen zu wiederholen, alte Eindrücke wieder zu beleben, ist nicht Intelligenz, sondern Gedächtnis. Nun gibt es freilich im Leben keine Lage, die genau eine frühere wiederholte, aber auch keine, die in allen Stücken völlig neuartig wäre. Vielmehr ist Neues und Altes in den Anforderungen des Lebens stets verbunden, nur in verschiedener Verteilung. Darum hat hier der schätzende Lehrer eine analytische Aufgabe: er muß an irgendeiner Verhaltungsweise des Schülers herausspüren, was und wieviel an ihr auf Gedächtnis, Übung, Gewöhnung beruht, und was und wieviel an ihr Neuorientierung, besondere Einstellung auf die besondere Konstellation der Aufgabe ist. Nur der letztere Anteil darf als Symptom der Intelligenz gelten.

Das dritte Merkmal der Intelligenz, das der geistigen *Anpassungsfähigkeit*, schränkt sie ein gegenüber der eigentlich schöpferischen Fähigkeit, der Genialität. Diese ist ein von innen heraus quellendes Streben, neue Werte zu schaffen, die der Welt ein anderes Gesicht verleihen; Intelligenz ist dagegen doch nur ein Fertigwerden mit der Welt und ihren mannigfachen Ansprüchen. Freilich darf man „anpassen" nicht zu eng verstehen: etwa als ein Warten, bis irgendeine neue Situation der Welt fertig da sei, und ein erst dann erfolgendes Sicheinstellen darauf. Vielmehr ist gerade bezeichnend für viele Betätigungen der Intelligenz das *vorwegnehmende Anpassen*: das Sicheinstellen auf Zukunftsmöglichkeiten, das Planen und Abwägen, das Vorbeugen und Vorsorgen. Es ist ein noch sehr fühlbarer Mangel unserer experimentellen Intelligenzprüfung, daß sie diesen — sagen wir „strategischen" — Zug der Intelligenz bisher noch gar nicht erfaßt. Um so mehr wird die nichtexperimentelle Intelligenzschätzung auf ihn achten müssen. Denn auch in der Jugendzeit gibt es schon genug Gelegenheiten zu vorausschauender Strategie: beim Anordnen von Spielen und beim konstruktiven Basteln, bei der planmäßigen Verteilung der häuslichen Arbeiten oder bei der Vorbereitung eines Aufsatzes, beim Ausbau

[1]) Intelligenzprüfung, S. 3.



von Sammlungen und — auch bei Durchführung mancher Listen und Schlichen[1]).

So muß denn der schätzende Lehrer vor allem die möglichste Vielseitigkeit der Gesichtspunkte vor Augen haben, die in ihrer Gesamtheit erst ein angemessenes Bild der höheren oder minderen Intelligenzgrade der Schüler gibt. Er wird ja in erster Linie das Verhalten der Schüler im Unterricht berücksichtigen; daneben aber wird ihm die Beobachtung der Kinder in den Pausen, auf dem Spielplatz und bei Spaziergängen wertvolle Züge liefern. Er wird vor allem auf ausgesprochene Denkleistungen achten: auf das Verstehen schwieriger Zusammenhänge, das Suchen nach Beziehungen und das Zerlegen von Zusammenhängen in ihre gedanklichen Bestandteile, das richtige Kombinieren vereinzelter Elemente, das Finden von Lösungen, das Erkennen von Fehlern und Widersinnigkeiten (Kritisieren); er wird aber andererseits auch an den Anteil der Intelligenz bei Gedächtnis- und Phantasieleistungen, beim werktätigen Schaffen, beim Pläneschmieden usw. zu denken haben. Er wird sich vor Verwechslungen hüten müssen: daß er nicht das bloße Vorhandensein von paratem Wissen oder eine bedeutende Sprachfertigkeit oder geistige Regsamkeit schon ohne weiteres als entsprechend hohen Grad der Intelligenz einschätze, und umgekehrt geringere Ausbildung jener anderen Eigenschaften sofort für geringe Intelligenz halte. Auch Schüchternheit ebenso wie ihr Gegenstück: der sich hochmütig in sich selbst verschließende Stolz, können oft das irrige Bild mangelnder Allgemeinbegabung vortäuschen.

Man erkennt aus diesen Andeutungen die Schwierigkeit der Aufgabe, die hier gestellt ist, zugleich aber den starken Anreiz zu psychologischen Analysen feinster Art, die kaum durch irgendeine andere Gelegenheit in gleichem Maße dem Lehrer nahegelegt werden.

Unbedingte Voraussetzung zur fruchtbaren Durchführung der Intelligenzschätzung ist es, daß der Lehrer seine Schüler mindestens schon eine Reihe von Monaten kennt. Man wird dann noch zu unterscheiden haben, ob ihn die Aufforderung zur Intelligenzschätzung unvorbereitet trifft, oder ob er Zeit hat, sich länger mit dem Gedanken vorbereitend zu beschäftigen. Bisher galt meist das erste: die Lehrer wurden unerwartet gebeten, zum Zweck irgendwelcher psychologischen Untersuchungen baldigst eine Intelligenzschätzung vorzunehmen. Natürlich konnten sie dann im wesentlichen nur rekonstruierend verfahren; sie mußten sich nachträglich Beobachtungen und Erlebnisse vergegenwärtigen, die das Intelligenzbild der einzelnen Schüler abzustecken geeignet erscheinen. Anders liegt es, wenn sie sich selbst den Termin der Schätzung setzen; dann können sie schon in den vorangehenden Wochen die Schüler beobachten auf solche Äußerungen und Verhaltungsweisen hin, die für ihre Intelligenz kennzeichnend sind.

Das Ergebnis der Schätzung soll in einer Rangreihe der Schüler zum Ausdruck gebracht werden[2]). Um diese nach Möglichkeit exakt zu gestal-

[1]) Denn Intelligenz an sich ist gegenüber den Wertfragen noch indifferent; sie kann in positivem wie in negativem Wertsinn bekundet werden.

[2]) Natürlich ist es sehr wertvoll, wenn der schätzende Lehrer noch darüber hinausgeht und für jeden Schüler eine ausführlichere Beschreibung seiner Intelligenz ent-

ten, sind verschiedene Maßregeln zu berücksichtigen, die ich in meinem erwähnten Buch angegeben habe. Ich stelle die wichtigsten hier noch einmal im Auszuge zusammen[1]).

Zunächst muß eine gewisse Auslese unter den Schülern getroffen werden: Nur solche Schüler dürfen ihrer Intelligenz nach in ein Rangverhältnis gebracht werden, die im übrigen unter genügend gleichartigen Bedingungen stehen. Denn die feinen Unterschiede der Intelligenz, welche bei der Schätzung in Betracht kommen, haben nur Bedeutung auf dem gemeinsamen Untergrunde einer sonst gleichartigen Gruppe. Deshalb hat man die Intelligenzschätzung fast stets auf Schüler je einer Klasse beschränkt; aber auch innerhalb der Klasse müßte man noch für Gleichartigkeit sorgen, nicht nur indem man offenbar abnorme Schüler ausschließt, sondern indem man sich auf ein Altersgebiet bestimmter Breite beschränkt. Wenn sich z. B. in einer Klasse des fünften Schuljahres, dem normalerweise ein Lebensalter der Schüler von 10—11 Jahren entspricht, 13-jährige Knaben befinden, so sind diese nicht in die Intelligenz-Rangordnung einzubeziehen; denn der Lehrer vermag nicht festzustellen, wieviel an der bei ihnen vorhandenen Intelligenz dem höheren Alter zuzuschreiben ist; dies müßte ja beim Vergleich mit 11-jährigen in Abzug gebracht werden. Deshalb siebe man jede Klasse, innerhalb deren man eine Intelligenzschätzung vornehmen will. Es ist nicht möglich, hierfür eine schematische Regel aufzustellen. Die Breite der Altersunterschiede, die man noch einbeziehen will, hängt von verschiedenen Umständen ab; bei höheren Jahrgängen kann man einen größeren Altersspielraum zulassen als bei jüngeren usw. Im allgemeinen ergab sich bei meinen Berechnungen, daß etwa 20—25 % der Schüler jeder Klasse ausgeschaltet werden mußten.

Für die übrig bleibenden Schüler soll nun eine Rangordnung hergestellt werden. Hierbei darf aber nicht das Prinzip der Rangordnung so weit getrieben werden, daß um jeden Preis jedem Kind ein besonderer Platz zugewiesen werden mußte. Oft genug wird man es, namentlich in der mittleren Region, als eine Willkür empfinden, daß N einen schlechteren Platz als M erhalten solle, da man zu keinem eindeutigen Urteil über den verschiedenen Wert ihrer Intelligenzen gelangt. Hier gilt die Regel, daß man gleichwertigen Individuen eine gleiche Rangnummer verleiht, die dem Durchschnitt der auf sie kommenden Rangplätze entspricht. Wenn z. B. vier Individuen, welche die Rangplätze 5, 6, 7, 8 einzunehmen hätten, gleichwertig erscheinen, so erhalten sie sämtlich den Rangplatz $(5+6+7+8):4 = 6\frac{1}{2}$. Wenn dieses Verfahren wiederholt vorgenommen werden muß, so wird ja dadurch die Anzahl der Rangverschiedenheiten, über die man verfügt, vermindert; dieser Nachteil wird aber mehr als ausgeglichen durch den Vorzug, daß Willkürlichkeiten in der Rangierung vermieden sind. Es ist kein Unglück, wenn

wirft. Doch fast stets wird diese Aufgabe die Arbeitskraft des Lehrers übersteigen, während die bloße Einfügung des einzelnen in eine Rangreihe leichter ohne allzu großen Zeitaufwand bewerkstelligt werden kann.

[1]) Das Folgende ist zum Teil ein wörtlicher Abdruck von Stellen aus „Intelligenzprüfung", S. 83—86.



bei einer Klasse von 30 Schülern nur 20 oder selbst nur ein Dutzend verschiedene Rangnummern der Intelligenz vorkommen.

Notwendig ist es endlich, daß der Lehrer sich von einer etwa vorhandenen Schulrangordnung oder Fachrangordnung möglichst wenig beeinflussen läßt. Es geht nicht an, diese vorhandene Rangliste zugrunde zu legen und an ihr herumzukorrigieren, bis man glaubt, die Intelligenz-Reihe zu haben. Empfehlenswert ist vielmehr folgendes Verfahren: Man schreibe die Namen der zu rangierenden Schüler auf lauter einzelne Kartonblätter, die zunächst alphabetisch geordnet werden. Nun erst beginne man die Verteilung der Blätter auf verschiedene Intelligenzgruppen, endlich suche man innerhalb jeder Gruppe Rangplätze herzustellen. Die so gewonnene Reihe mit den dazugehörigen Nummern wird dann notiert.

Schließlich sei noch die einfache Berechnungsmethode angegeben, durch welche man den Grad der Übereinstimmung zweier an der gleichen Schülergruppe gewonnenen Rangordnungen (die sogenannte „Rangkorrelation") feststellen kann; diese Berechnung dient zur Lösung jener Probleme, die wir oben unter dem dritten, fünften und siebenten Punkt aufgezählt hatten.

Eine Zahl von n Schülern sei in zwei verschiedene Rangordnungen gebracht worden — etwa dadurch, daß zwei Lehrer von ihnen Intelligenzschätzungen vorgenommen haben; oder dadurch, daß wir die Schulrangordnung mit der Intelligenzrangordnung vergleichen; oder dadurch, daß wir die Intelligenzschätzung mit den Ergebnissen einer experimentellen Prüfung zusammenstellen. Somit hat jeder Schüler zwei Rangplätze x und y. Nun bilde man für jeden Schüler die Differenz seiner beiden Plätze $(x-y)$, quadriere diese Differenz: $(x-y)^2$, und addiere die so entstandenen Werte so, daß der Summenwert $\Sigma\,(x-y)^2$ entsteht. Dann wird der Grad der Rangkorrelation durch den griechischen Buchstaben Rho (ϱ) bezeichnet und durch folgende Formel ausgedrückt:

$$\varrho = 1 - \frac{6 . \Sigma (x-y)^2}{n\,(n^2-1)}$$

Der Wert ϱ kann schwanken zwischen $+1$ und -1. $\varrho = +1$ bedeutet: beide Rangreihen stimmen in jedem Platz genau überein. $\varrho = -1$ bedeutet: die beiden Reihen laufen genau umgekehrt, so daß der Schüler, der in der einen Reihe als erster rangiert, in der anderen den letzten Platz hat usw. $\varrho = 0$ bedeutet: es besteht keine positive oder negative Beziehung zwischen beiden Reihen. Hiernach kann man die Bedeutung der bei allen empirischen Berechnungen zu gewinnenden Dezimalbrüche bewerten. $\varrho = 0{,}80$ z. B. bedeutet schon eine recht hohe, $\varrho = 0{,}40$ eine mäßige Korrelation.

Zur Kontrolle, ob der Wert von ϱ überhaupt eine wirkliche Korrelation ausdrückt und nicht nur einem Zufall verdankt wird, berechnet man noch den „wahrscheinlichen Fehler": $wF(\varrho)$. ϱ muß diesen w. F. mindestens um das Dreifache übertreffen, damit eine Korrelation mit genügender Wahrscheinlichkeit angenommen werden darf. Die Formel für den w. F. lautet[1]):

$$wF(\varrho) = 0{,}706\,\frac{1-\varrho^2}{\sqrt{n}}$$

Über einige **Anwendungen** der Intelligenzschätzungsmethode, die von Teilnehmern der psychologischen Übungen im Hamburger Seminar vorgenommen und von einem Mitglied des Seminars rechnerisch bearbeitet wurden, wird von diesem später berichtet werden.

[1]) In „Differentielle Psychologie" S. 303 und „Intelligenzprüfung" S. 103 ist die Formel mit einem Druckfehler wiedergegeben. Im Zähler darf kein Wurzelzeichen stehen.



Leitlinien eines psychologisch-pädagogischen Lehrplans für Frauenschulen.

Von Aloys Fischer.

Vorbemerkung: Der nachstehend skizzierte Plan eines pädagogisch-psychologischen Ausbildungskurses der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Berufserzieherinnen und Mütter ist für Teilnehmerinnen berechnet, die mindestens 18 Jahre alt sind. Nach den allgemein gemachten Erfahrungen höherer Mädchenschulen und selbst der Lehrerinnenseminare ist nur ausnahmsweise unter diesem Alter die nötige Reife des analysierenden Denkens und die erforderliche Weite der Erfahrung vorhanden, ohne die psychologische Methoden und Einsichten nicht vermittelt werden können; fehlt es aber an einer von innen heraus verstehenden Psychologie, so bleibt die pädagogische Praxis, die etwa angeeignet wird, blinde Nachahmung von Vorbildern oder gedankenlose Anwendung von Regeln. Der Mensch, der einen anderen psychologisch verstehen und richtig behandeln will, muß selbst schon Vielerlei erlebt haben, muß einige Kenntnis anderer Menschen besitzen und durch seine eigene Entwicklung schon gezwungen worden sein, über sich selbst nachzudenken, wenigstens hie und da. Alle diese Mindestvoraussetzungen für eine gedeihliche Beschäftigung mit Psychologie hängen mit vom Alter ab, und wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß das weibliche Geschlecht eine raschere Anfangs-Entwicklung besitzt als das männliche, so dürfte doch das Alter von 18 Jahren eher noch zu tief gegriffen sein. Das Eintrittsalter in die Berufsschule für Erzieherinnen heute schon höher hinaufzuverlegen (wie es m. E. sachlich wünschenswert wäre), geht aber deshalb noch nicht an, weil alle vorbereitenden Mädchenschulen eben in diesem Alter ihre Schülerinnen entlassen.

Eine zweite Voraussetzung ist die Absolvierung einer guten allgemeinen Bildung, mit Einschluß der grundlegenden Kenntnisse der allgemeinen Anthropologie und Psychologie. Sind die geist-leibliche Organisation des erwachsenen Menschen und ihre normalen Durchschnittsfunktionen nicht bekannt, so fehlen die festen wissenschaftlichen Punkte und Linien, auf welche die Beobachtungen am unerwachsenen, sich erst entwickelnden Menschen bezogen werden müssen, um eine richtige Deutung zu erfahren.

Eine dritte und letzte Voraussetzung endlich ist hinlängliche Übung im Gebrauch der wichtigsten Hilfsmittel der Arbeit, besonders Schulung in der Lektüre und Interpretation einfacher wissenschaftlicher Fachwerke, damit die eigene Erfahrung und Überlegung selbständig kontrolliert und ergänzt werden kann durch die wissenschaftlichen Werke und Ratgeber, sowie ein hinlängliches Maß in der Fähigkeit, die eigenen Gedanken und Erlebnisse mündlich und schriftlich unmißverständlich darzustellen und auf ihren Wert hin zu präzisieren. Wünschenswert ist Beherrschung einer Stenographie.

In dem Maß, als diese Voraussetzungen bei der einzelnen Teilnehmerin erfüllt sind, wird der Bildungsgang sein spezielles Ziel erreichen.



Das Ziel. Wie die anthropologisch-medizinisch-hygienische Ausbildung als ihre Hauptabsicht dies verfolgt, die Frauenschülerinnen für die leibliche Pflege und Aufzucht der Kinder zu befähigen, so will die psychologisch-pädagogische Ausbildung auf alle Pflichten der Erzieherin vorbereiten.

Erziehen kann man aber nicht in der Weise lernen wie Strümpfe stricken; es gibt kein Muster und keine Regel, die sich einfach wiederholen und auf jeden Fall anwenden läßt; Individualisierung und Psychologisierung sind die Erfolgsvoraussetzungen jedes Erziehungsverfahrens. Deshalb läßt sich das Ziel der psychologisch-pädagogischen Ausbildung nur so fomulieren:

Der psychologisch-pädagogische Unterricht soll mit den Grundsätzen einer auf die moderne Erfahrungsseelenlehre aufgebauten Frühpädagogik in Haus, Hort und Kindergarten vertraut machen, zugleich in die Anpassungsfähigkeit und die Aufgabe der Fortbildung dieser Grundsätze Einblick geben; er soll in der Fähigkeit der psychologischen Beobachtung und der Deutung psychologischer Befunde schulen, und dadurch der künftigen praktischen pädagogischen Arbeit das wirksamste Korrektiv gegen blinden pädagogischen Schablonismus sichern, er soll endlich in der Prüfung der Erziehungsziele üben, insbesondere in der Beurteilung der individuellen Möglichkeit ihrer Verwirklichung.

Zu dieser Zielsetzung sei ein kurzes Wort der Rechtfertigung und Verdeutlichung gestattet. Es ist gewiß wahr, daß Ziele der Erziehung anders als psychologisch gerechtfertigt werden müssen; aber es bleibt ebenso unbestritten, daß Erziehung und Bildung als Endzustände, richtiger gesagt: daß „Erzogenheit“ und „Gebildetheit“ doch wohl auch psychische Zustände sind; ein gebildeter und erzogener Mensch ist ein Mensch von bestimmter seelischer Beschaffenheit. Wenn die Pädagogik nicht mit dieser Erkenntnis Ernst macht, läuft sie Gefahr, äußere Dressur und angelerntes Verhalten mit echter Bildung zu verwechseln und so ihr Ziel zu verfehlen.

Zugleich folgt aus dem Gesagten, daß ein allgemeingültiges Erziehungsziel entweder kläglich niedrig ist oder hoffnungslose Inhaltslosigkeit aufweisen muß, oder wohl aufgestellt, aber bei großen Zahlen von Menschen auch nicht annähernd verwirklicht werden kann; non ex quovis ligno fit Mercurius. Wenn die Bildung als Endresultat eine Gebildetheit, ein psychischer Zustand des gebildeten Individuums ist, so folgt daraus unweigerlich, daß jeder nur seine Bildung haben kann, nur so weit und in den Hinsichten geformt werden kann, als sein individuelles Wesen einer Formung sowohl fähig als wert ist.

Man braucht bei dieser Individualisierung der Zielsetzung nun nicht etwa die Auflösung der Gesellschaft in lauter selbständige, gänzlich voneinander verschiedene Individuen zu befürchten, noch weniger aber ethischen Relativismus als direkte Gefahr desselben scheuen, so als ob diese Erziehung nur die einfache wahllose Vergrößerung aller, auch der schlechten, Eigenschaften und Anlagen des Kindes bezwecke und erreiche. Das wäre ein Mißverständnis, das zum Zerrbild dieses Erziehungsbegriffes würde. Es ist eine Tatsache, daß die Individuen in vielen Punkten auch ihrer spontanen Entwicklung übereinstimmen, mindestens konvergieren, daß insbesondere die ethischen Schätzungen und die sozialen Pflichten mit verschwindenden

Ausnahmen in der Tat als allgemeingültige erlebt und anerkannt werden. Das für die soziale Einpassung und Pflichterfüllung Grundlegende an sittlichen Gewöhnungen entsteht also sicher bei individuellster Behandlung mindestens ebenso gut wie bei der Presse der Jugend nach einem allgemeingleichen Schema.

Jede Erziehungsschülerin muß Gelegenheit haben, zu sehen, wie dieses oder jenes Kind behandelt wird (um etwa einen ihm fehlenden Begriff zu erwerben, einen Sprechdefekt abzulegen, eine Gewohnheit des Wohlverhaltens anzunehmen), jede muß Gelegenheit haben, dies oder jenes Kind selbst zu behandeln (und zwar auch wieder in den verschiedensten Richtungen und Hinsichten, welche die Erziehung umschließt); aber zugleich muß sie sich mit der felsenfesten Überzeugung durchdringen, daß man das gleiche Ziel auf tausend verschiedenen Wegen anstreben muß, daß nicht jedes Kind, das sich im gleichen Fall befindet wie das eben behandelte, dieselbe Behandlung verträgt, daß man selbst finden muß, wie ein Kind anzufassen sei, und daß man, um dies zu finden, das Kind sorgfältig beobachten und seine Lebensäußerungen klug deuten muß.

Diese Einsicht ist grundlegend für die ganze Erziehungsauffassung, für die Nutzung psychologischer Schulung als allgemeiner Vorbereitung auf den Erzieherberuf.

Verbinden muß sich mit ihr, richtiger gesagt: aufbauen muß auf sie natürlich eine Einführung in die Praktiken der Frühpädagogik, in die Spielsachen und Anschauungsmittel, die Grundsätze der Tageseinteilung, Ernährung und Beschäftigung, in die Hilfen, die Sachen und Personen dem zahnenden, das Laufen, das Sprechen, das Zählen lernenden Kinde zu geben vermögen, kurz das ganze Arsenal der Mittel und Werkzeuge, die nach vorangegangener psychischer Befundaufnahme dazu helfen können, einen pädagogischen Erfolg zu erreichen.

Man muß dabei in der Erziehung der Erzieherinnen den Autoritätsglauben entweder hintanhalten, oder wenn er schon da ist, ausrotten, und die eigene Verantwortlichkeit, ja Erfinderpflicht auf höchste steigern. Man darf eben nicht glauben, daß ein Bilderbuch allen Kindern entspricht, ein Mittel, das früheren geholfen hat, immer wieder sich bewähren wird; man darf noch weniger glauben, daß das bloße Dasein sachlicher Hilfsmittel an sich schon Wirkung tut; jede Anwendung eines Hilfsmittels oder Verfahrens ist eine völlig neue Leistung, und oft genug fährt man in der Erziehung am besten, wenn man die Hilfsmittel selbst erfindet, im Augenblick der Not und des Bedarfs.

Soviel über die Gesinnung und die pädagogisch-psychologischen Vorkenntnisse, welche durch den Ausbildungskurs vermittelt und durch seinen praktischen Teil eingeübt werden sollen.

Lehrstoff und Lehrgang. Aus der vorstehend skizzierten Zielsetzung ergibt sich, daß die Unterweisung umfassen muß: Die Grundbegriffe der allgemeinen Psychologie und die Grundgesetze alles Seelenlebens, einen vollständigen, durch selbsterarbeitetes Beobachtungsmaterial belebten Abriß der Psychologie des Kindes bis zum Schuleintritt und mit Ausblicken auf das



Schulkind selbst, eine Einführung in die Hauptfragen der pädagogischen Psychologie, ein Praktikum in der erziehenden Behandlung des Kindes im Kindergarten und auf die dabei gemachten Erfahrungen gegründet, eine kurze Theorie der Frühpädagogik.

Der Lehrgang wird diese Stoffgebiete naturgemäß nicht nacheinander behandeln, sondern in dem durch den Fortschritt der Entwicklung des Kindes und der Kindergartenarbeit bedingten Nebeneinander. Seine Durchführung erfordert mindestens 3 Wochenstunden wissenschaftlichen Unterricht und 4—5 Wochenstunden Beobachtung und Erziehungsversuche im Kindergarten im ersten Halbjahr, halbtägige Praxis und zusammenhängendere Ausarbeitungen daraus im zweiten Halbjahr, bzw. mindestens im letzten Jahrdrittel.

Im übrigen folgt eine genaue, um Grundaufgaben gruppierte Stoffverteilung in eigener Darstellung (vergl. S. 212f).

Der Erfolg wird durch eine Prüfung ausgewiesen, die sich mündlich und schriftlich auf den gesamten Stoff erstreckt, eine praktische psychologische Analyse und eine Kindergartenstunde umfaßt, und das aus der Jahresleistung sich ergebende Zeugnis mitbeeinflußt.

Die Methodik des psychologisch-pädagogischen Unterrichts.

Die Erarbeitung des vorstehend skizzierten psychologisch-pädagogischen Lehrstoffes muß in der Weise erfolgen, daß die Schülerinnen dadurch zugleich die geschulte Fähigkeit erwerben, selbständig psychologisch weiter zu beobachten und auf die Ergebnisse ihrer psychologischen Ermittlungen pädagogische Maßnahmen aufzubauen bezw. die Bedeutung und den Erfolg solcher durch eine psychische Statusaufnahme festzustellen. Damit dieser Erfolg erreicht werden kann, darf nicht ein Lehrbuch zugrunde gelegt, noch auch der Lehrvortrag zur Hauptsache gemacht werden.

Induktiv und womöglich in arbeitsteiliger Klassenarbeit müssen die Schülerinnen selbst an eigenen Beobachtungen über das Gehen, Sprechen, Singen, Zeichnen, die Begriffsbildung und das Begriffsverständnis, die Form- und Bildauffassung, die Gefühle und Affekte, die Triebfedern des Handelns bei den Kindern sich ihre Generalisationen erarbeiten, sich gegenseitig beraten und prüfen, und aus der Literatur, zu deren selbständigem Verständnis sie eben durch ihre eigenen Beobachtungen und Schlüsse befähigt werden, ergänzen. Der Lehrvortrag hat in diesem ganzen Ausbildungsgang nur zwei Aufgaben: er ist der Motor, der die einzelnen Probleme ins Laufen bringt, das Problem bespricht, die Methoden angibt, auf Fehlerquellen und Hilfsmittel hinweist; der Lehrvortrag hat dann noch den zweiten Zweck, die von den einzelnen Schülerinnen bezw. Gruppen gewonnenen Ergebnisse zur Einheit eines Gesamtbildes zusammenzufassen.

Als wesentliche didaktische Hilfsmittel kommen dabei zur Verwendung:

1. Die allmähliche Beherrschung der fachwissenschaftlichen Kunstsprache, der psychologischen Terminologie in der Beschreibung der angestellten Beobachtungen. Die Gefahren der Vulgärpsychologie sind für die echte wissenschaftliche Erkenntnis unleugbar größer als ihr Nutzen;



nur der wissenschaftliche Kunstausdruck hat jene Eindeutigkeit, die für die Verständigung über die Tatsachen unerläßlich ist und zugleich die Gewähr bietet, daß die Schülerin richtig beobachtet und analysiert hat. Die Klarheit und Bestimmtheit der Fachsprache zu erreichen, ist selbst schon ein Bildungsziel von großem Wert.

2. Die intensivste Erregung der Eigentätigkeit der Schülerinnen. Als Hilfsmittel einer Didaktik des Psychologieunterrichts, welche der selbständigen Schülerarbeit den freiesten Spielraum läßt, seien hervorgehoben:

a) Die Pflege der Selbstbeobachtung und die Anamnese der eigenen Kindheit und Jugend.
b) Die gelegentliche Beobachtung anderer.
c) Die systematische Beobachtung von Kindern nach vorherbesprochener Problemstellung und unter Verwendung einfacher Hilfsmittel.
d) Die Durchführung von Umfragen nach gemeinschaftlichem Plan und die Auswertung kasuistischen Materials.
e) Die Ausführung einfacher Schulversuche und die Interpretation der dabei erzielten Befunde.
f) Kleinere selbständige (namentlich vergleichende) Literaturstudien und die psychologische Auswertung der belletristischen (bes. der novellistischen) Literatur.

3. Die Sammlung von Kinderdokumenten bezw. die Benützung solcher Sammlungen. Es wird jeder Schülerin nahegelegt, sich möglichst viele Objekte zu verschaffen, aus denen als objektiven Anhaltspunkten auf den Stand irgendeiner psychischen Funktion geschlossen werden kann; der Kurs hat die Ergebnisse seiner Sammeltätigkeit im Austausch zu erläutern. Hilfsbogen für die Sammeltätigkeit müssen zur Verfügung gestellt werden. (Photographieren als Hilfsmittel.)

4. Die selbständige Herstellung graphischer Darstellungen zur Kinderpsychologie, möglichst unter Benützung des eigenen Beobachtungsmaterials, und die allmähliche Erarbeitung der Rubriken eines psychographischen Tagebuches für die Hände der Mütter und Kindergärtnerinnen. (Festgehaltene Beispiele, Tabellen und Kurven.)

Nach den grundsätzlichen Bemerkungen über das Ziel und den Lehrstoff, den ein psychologisch-pädagogischer Lehrplan für Mütter und Berufserzieherinnen umfassen soll, möchte ich jetzt diesen Plan selbst aufbauen. Der mich leitende Gedanke ist dabei, die ganze Ausbildung um Grundaufgaben der Erziehung anzuordnen. Bei der Durchführung jeder dieser Aufgaben müssen dann die Beobachtung der Frauenschülerin, ihre Lektüre und eigene Überlegung, ihre Erfahrungen im Erziehungsversuch mit den durch die Lehrkraft gegebenen Aufschlüssen und methodischen Winken zusammenarbeiten. Damit der nachstehende Plan verständlich ist, sei gestattet, an einer Grundaufgabe den Gang des Unterrichts zu verdeutlichen. Ich wähle dazu die achte Aufgabe: Sprachentwicklung im Kindergartenalter.



Nachdem der Unterricht die Behandlung der Entwicklung des Kindes bis zum Anfang des 4. Lebensjahres im allgemeinen abgeschlossen hat, sind von selbst die Probleme des Spielalters in Sicht getreten, darunter auch das weitere Schicksal der Sprache. Um das Material für die Belehrung über die Sprachentwicklung im Kindergartenalter zu schaffen, wird den Schülerinnen (unter Anknüpfung an das über die erste Entstehung der Kindersprache Ausgeführte) ein kurzer, praktischer Überblick über die Methoden der Wortschatzerhebung, der Niederschrift von Lebensgesprächen, der Beobachtung des Satzbaus usw. entwickelt; je nach der Zahl der Schülerinnen werden dann gewisse Aufgaben auf sie verteilt. Eine Schülerin oder eine Gruppe benutzt einige Stunden ihres Praktikums im Kindergarten, um sich von den Kindern erzählen zu lassen und schreibt diese natürlichen Aussagen nieder; andere fragen planmäßig ab, nach Wortklassen oder Satzformen; dritte erhalten die Aufgabe, aus der Literatur belegende Beispiele für die Sprache von 4-jährigen, 5-jährigen zu erheben. Jede Gruppe bearbeitet ihre Teilaufgabe und faßt selbständig ihre Ergebnisse zusammen. Diese selbst werden entweder in Vervielfältigungen oder durch den Vortrag in der Klasse allen anderen Schülerinnen mitgeteilt, so daß schließlich die Klasse über ein selbsterarbeitetes Material verfügt.

Auf dieses baut der Lehrvortrag auf; aus ihm belegt der Lehrer die allgemeinen Sätze, an ihm zeigt er die noch offenen Fragen auf und regt zur Ersinnung weiterführender Methoden an.

Hat durch den systematischen Lehrvortrag die Grundaufgabe ihren vorläufigen Abschluß gefunden, so wird den Schülerinnen das Wichtigste und Faßlichste der einschlägigen Literatur in die Hand gegeben, zur Wiederholung und zum weiteren Nachdenken. Auch dabei muß jede einzelne (oder wenigstens jede Gruppe) wieder für die ganze Klasse arbeiten, weil jede das ihr zugewiesene Werk soweit zu exzerpieren und den anderen im Auszug zugänglich zu machen hat, als es entweder eine Berichtigung oder eine wesentliche Bereicherung des Selbsterarbeiteten bietet.

In dieser Weise sind die folgenden Stichworte mit Sinn zu erfüllen. Es wird zuerst die Grundaufgabe, die im psychologischen Unterricht bearbeitet werden soll, genannt; dann wird die Leistung gekennzeichnet, die die Schülerinnen dabei selbst als Beitrag zu liefern haben, dann (auswahlsweise) einige Literatur für die Hände der Schülerinnen, die sie zum Ausbau ihrer Erhebungen und Schulkenntnisse durch das Selbststudium benutzen können.

Lehrgang des Kurses.

1. Grundaufgabe: Systematische Entfaltung der Lehre vom Bewußtsein. (Allgemeine psychologische Grundlegung.)

Aufnahme eines Bewußtseinsquerschnittes, Aufnahme eines Bewußtseinslängsschnittes, Element und Komplex. Die Grundklassen der Bewußtseinsphänomene.

Lektüre zur Ergänzung: a) James-Dürr, Psychologie (Leipzig, Quelle & Meyer, 1. Kapitel). b) A. Pfänder, Einführung in die Psychologie (Leipzig, J. A. Barth). II. Teil, 2. Kapitel, § 1 mit 4.



2. Grundaufgabe: Der Begriff des Genetischen und die allgemeine Situation des Kindes. (Grundlegung der Kinderpsychologie.) Unterschied zwischen „Veränderung" und „Entwickelung". Analyse des Gehen-lernens Selbsterinnerung an ein Detail der eigenen Entwickelung (event. auch aus der letzten Zeit). Die eigenen Kindheitserinnerungen.

Lektüre zur Ergänzung: a) B. Sigismund, Kind und Welt (Neuausgabe v. Ufer, Braunschweig 1897). b) W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit (Leipzig, Quelle & Meyer 1914. 2. Kapitel).

3. Grundaufgabe: Die natürliche Gliederung der Kindheit und Jugend. Die Gesichtspunkte der Markierung von „Abschnitten" einer Entwickelung. Bisher vorgeschlagene Einteilungen. Die Erinnerung an die „Wendepunkte" der eigenen Entwickelung.

Lektüre zur Ergänzung: a) E. Meumann, Vorlesungen usw. I. Teil, 3. Vorlesung. b) C. Stumpf, Eigenartige sprachliche Entwickelung eines Kindes. (Zeitschrift f. pädag. Psychologie 2. Band. 1900.)

4. Grundaufgabe: Das Neugeborene. Die ersten Tage. Das allmähliche Erwachen der Sinnesfunktionen und Reflexbewegungen. Der primitive Ausdruck. Die wesentlichen Aufgaben der Pflege und Erziehung gegenüber den ersten Lebensäußerungen. Die psychische Symptomatik des körperlichen Befundes. Gewichtskurven, tägliche Nahrung, Wachstumskurven. Störungen.

Ergänzende Lektüre: a) F. A. Kußmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. (Heidelberg 1859.) b) R. Gaupp, Psychologie des Kindes. Leipzig, Teubner. c) K. H. Dix, Die Instinktbewegungen (Leipzig, Wunderlich 1911).

5. Grundaufgabe: Erfahrungserwerb und Könnensfortschritt in der vorsprachlichen Lebensperiode. Die Wechselwirkung zwischen Spontanentwickelung und Reizwirkung. Wahrnehmung, Wiederkennen, Gedächtnis, das „Lernen" von Sitzen, Greifen, Blicken, Stehen, Gehen. Die Mechanik des Erfahrungserwerbes und der Selbstausbildung. Sammelbeobachtungen über die beschleunigenden und retardierenden Momente. Zeittafel der normalen Entwickelungen. Sonderaufgabe: Zeitbewußtsein (erste Spuren desselben).

Literatur: a) K. W. Dix, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes II. Die Sinne. Leipzig 1912. b) E. und G. Skupin, Bubis erste Kindheit. Leipzig, Th. Grieben 1907.

6. Grundaufgabe: Gemütsbewegungen, Streben, Wollen und Ausdruck im ersten Lebensjahr. Sonderaufgabe: Die photographische Aufnahme. Analyse der mimischen und pantomimischen Bewegungen. Stufenleiter der Gemütsbewegungen.

Literatur: M. Buchner, Die Entwicklung der Gemütsbewegungen im 1. Lebensjahr. Langensalza. Bock, Das Mitleid bei Kindern. Gießen 1909.

7. Grundaufgabe: Die Sprachentwickelung des Kindes bis zum Abschlusse des 3. Lebensjahres. Vorstadien, Worterwerb, Grammatik und Stilistik der Kindersprache, Sprach- und Sprechdefekte.

Aufgaben: Statistik der Wortklassen, der Satzarten. Einfluß der Abstammung und Umgebung auf den Spracherwerb. Vergleichende Literaturstudien. Ontogenese und Phylogenese der Sprache.



Ergänzende Lektüre: a) E. Meumann, Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kind. Leipzig 1902. b) W. Wundt, Völkerpsychologie Bd. II, Sprache. c) Idelberger, Hauptprobleme der kindlichen Sprachentwickelung (Zeitschrift f. pädag. Psychologie 1903).

8. Grundaufgabe: Die Sprachentwickelung im Kindergartenalter bis zum Schuleintritt.

Aufgaben: Wortschatzaufnahme im Kindergarten, Niederschriften von Lebensgesprächen. Behandlung von Sprachlücken und Sprachdefekten.

Literatur: C. und W. Stern, Die Kindersprache. Leipzig 1907.

9. Grundaufgabe: Die Sprachentwickelung des Schulkindes. Gesichtspunkte der Beobachtung und Richtlinien des Sprachunterrichts.

Literatur: Christoph und Steger, Der Aufsatz in der Volksschule. Leipzig, Teubner.

10. Grundaufgabe: Psychologie und Pädagogik des Kinderspieles. Die Grundlagen des Spiels. Die Arten desselben. Der Einfluß der Umwelt auf die Spieltätigkeit. Spielen und Spielzeug.

Aufgabe: Stufenleiter der Spieltätigkeit (Fortschritt bei gleichem Material, z. B. Bauklötzchen, Sand). Kritik des Spielwarenhandels vom pädagogischen Standpunkt.

Literatur: a) Colozza-Ufer, Das Spiel der Kinder. Aachen, Bonde. b) K. Groos, Die Spiele des Menschen. Gießen 1897.

11. Grundaufgabe: Das Wachstum und die allmähliche Differenzierung der höheren geistigen Funktionen (Denken, Phantasieren, Memorieren, Ausdrücken und Darstellen) in den ersten 6 Lebensjahren. Die Komplexfunktionen, Auffassung und Deutung, besonders unter Zugrundelegung von Bildern, Erinnerung und Aussage, Gewöhnung und Übung, Frage und Selbstgespräch. Literatur: W. Stern, Erinnerung, Aussage, Lüge. Leipzig 1907.

12. Grundaufgabe: Die Denkentwickelung im engeren Sinn (Intelligenzleistung und Intelligenzprüfung). Hilfsfunktionen und Grundfunktionen, Begriffe, Urteile, Schlüsse. Intelligenzgrade. Intelligenzprüfung. Zentralproblem: Rangierung derselben Kinderreihe nach den verschiedenen Methoden und Hilfsmitteln der Intelligenzprüfung.

Ergänzende Lektüre: W. Stern, Intelligenzprüfungen. J. A. Barth, Leipzig.

13. Grundaufgabe: Gefühle und Affekte als psychische Tatsachen sowie als Hilfsmittel bezw. Hindernisse der Erziehungsarbeit. Selbstgefühle (Eigensinn, Trotz, Ehrgefühl, Scham) und Fremdgefühle (Liebe, Haß, Mitleid), Zustandsgefühle (Furcht, Schreck, Schonung, Ruhe) und Wertgefühle (ästhet. Freude, religiöse Scheu). Affekte: Zorn. Zentralproblem: Sammlung zuverlässig beobachteter gut beschriebener (abgebildeter) Tatsachen aus den verschiedenen Lebensaltern.

Literatur: K. Groos, Seelenleben des Kindes. Berlin 1912.

14. Grundaufgabe: Das Wollen, die Entwickelung seiner Dynamik, Freiheit und Ziele. Primitives Begehren und Ablehnen unter Gegenwart des Objekts; Übergang zum vorgestellten Objekt. Scheidung von Wollen und Motivbasis desselben. Selbständigkeit, Suggestibilität, Abhängigkeit im Wollen und Werten, Gehorsam und Freiheit (selbstgestellte Aufgabe).



Lektüre: A. Pfänder, Phänomenologie des Wollens. Leipzig.

15. Grundaufgabe: Der Fortschritt im Ausdruck von der instinktiven Ausdrucksreaktion bis zur distanzierenden Mitteilung in Wort, Geste, Zeichnung. Zentralproblem: Die Stufen des Ausdrucks und die Vergleichbarkeit derselben trotz der Verschiedenheit des Ausdrucksmittels. Die psychologische Auswertung spontaner Kinderzeichnungen.

16. Grundaufgabe: Überblick über die Gesamtheit der erzieherisch wirkenden Faktoren (direkte, indirekte, Miterzieher, Biosphäre). Zentralaufgabe: Konvergenz der immanenten Entwickelungsrichtung und der Direktive von außen.

Literatur: A. Fischer, Die Gesichtspunkte der psychologischen Analyse der Schülerindividualitäten. (Päd. Archiv Bd. II und III Leipzig 1913 (13/14.)

17. Grundaufgabe: Die Erziehung des Körpers und die Schulung seiner Bewegungen. Frühkindliche Gymnastik, Handbetätigung, Bewegungsspiele. Verbunden damit: Belehrung über Hygiene der Ernährung und Erholung, der Sinne und des Zentralorgans.

Literatur: Neumann-Neurode, Kindersport Berlin 1910.

18. Grundaufgabe: Die Erziehung der Aufmerksamkeit und der Sinne. Die Spielbeschäftigungen. Prüfung von Gesicht, Gehör, Getast, Bewegungsempfindlichkeit. Die Anleitung zum Sehen und Verknüpfen von Sinnesdaten.

Literatur: S. dei Sanktis, Mimik des Denkens. Deutsch v. Glinzer. Halle.

19. Grundaufgabe: Der Kindesfehler der sogenannten Zerstreutheit (unter Ausblicken auf das Schulalter).

20. Grundaufgabe: Die primitive ästhetische Gefühlsbildung. Elementarästhetische Gefühle als Hemmungen in der körperlichen Erziehung und im sozialen Verkehr. Lust an Ton, Rhythmus, Lied, Farbe, Bild, Naturding, Spielzeug, Einrichtungsgegenstand, der „Respekt vor den Sachen“.

21. Grundaufgabe: Der Erwerb der Gewohnheiten der Wohlanständigkeit. Psychologische Theorie der Gewöhnung; Hilfsmittel und Grundsätze derselben, mit Einschluß von Lob, Lohn, Tadel, Strafe, die Ziele der Gewöhnung.

22. Grundaufgabe: Die Erziehung „zum Denken“ und des Denkens. Aberglaube und Gedankenlosigkeit als die „intellektuellen“ Wurzeln der Grundübel in der Welt. Die Gefahren gerade der Kinderwelt, diesen Übeln geopfert zu werden. Die frühe Gewöhnung an die Verknüpfung von Ursache und Wirkung und die Pflege des Triebs nach rationaler Erklärung. Scheinantworten, Ausweichen, offen falsche Antworten.

23. Grundaufgabe: Die Pflege der formalen Willenstugenden. Ihr Begriff, ihre Arten, die Gelegenheiten, sie zu üben, und die in der Kindesnatur liegenden Hindernisse ihrer Pflege.

Lektüre: G. Kerschensteiner, Charakterbegriff. Leipzig, Teubner 1914. A. Fischer, Probleme der Willenserziehung. („Deutsche Schule“ 1912).

24. Grundaufgabe: Die sogenannten moralischen Kinderfehler, ihre Symptome, Ursachen und Bekämpfung.

Lektüre: Scholz, Kinderfehler.



25. Grundaufgabe: Allmähliche Vorbereitung auf die Schule, das „Lernen des Lernens“. Zentralaufgabe: Veränderung der Biosphäre durch den Schuleintritt.

Lektüre: Berninger, Schule und Elternhaus.

26. Grundaufgabe: Zusammenfassung der Grundsätze der Hauserziehung (teleologische Seite).

Lektüre: Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

27. Grundaufgabe: Zusammenfassung der Regeln der Hauserziehung (mthodologische Seite).

Lektüre wie oben.

28. Grundaufgabe: Beziehungen der Erziehung zu der Geistes- und Kulturlage der Gegenwart. Der kulturphilosophische Sinn der Einziehung.

29. Grundaufgabe: Abriß der Geschichte des Familien- und Hauserziehungswesens.

Lektüre: Prüfer, Kleinkinderpädagogik. Leipzig, Nemnich, 1913. (Bd. VIII, Die Pädagogik der Gegenwart.)

30. Grundaufgabe: Die Selbstbeurteilung der Frauenschülerin auf Erziehereigenschaften.[1])

Grundsätzliches zu einem Häufigkeitswörterbuche der Kindersprache.

Von Johannes Schlag.

Es gibt schon Wörterverzeichnisse, die den Wortschatz kleiner Kinder in verschiedenen Altersstufen vorführen. In solchen Tabellen wird jedes Wort, das dem betreffenden Kinde bekannt ist bzw. von ihm gebraucht wurde, verzeichnet, nach dem Abc oder nach Sachgruppen geordnet. Alle Wörter erscheinen aber gleichwertig, jedes ist als gleichartiger Bestandteil des Wortschatzes und nicht anders aus dem Verzeichnisse zu erkennen. Der Aufsteller der Liste hat zunächst die vom Kinde am meisten gebrauchten Wörter aus seiner unmittelbaren Erfahrung heraus oder aus dem Gedächtnisse rasch aufgefunden, und dann ist er vielleicht mit dem Kinde durch die Wohnung, durch die Straßen usw. gegangen und hat das Kind nach allem gefragt, was er bei ihm als bekannt bzw. interessant voraussetzen konnte, und das Kind hat entweder sogleich oder oft auch nach längerem oder kürzerem Bedenken das Verlangte zu benennen gewußt und die Tätigkeiten, Eigenschaften usw. sprachlich bezeichnen können. Schließlich werden zur Vervollständigung des Verzeichnisses noch einige gelegentlich oder zielbewußt schriftlich gesammelte Äußerungen des Kindes, die aus irgendeinem Grunde merkenswert waren, herangezogen worden sein. So oder doch ähnlich sind wohl die schon vorhandenen Wortschatztafeln der Kindersprache entstanden. In einem solchen Verzeichnisse stehen, wie gesagt, alle Wörter gleichwertig nebeneinander, obwohl sie doch sicher im Kinde einen ganz verschiedenen Vorstellungswert

[1]) Die angegebene Literatur ist beispielsweise gemeint; unter Umständen werden kürzere und andere Werke sie ersetzen müssen.



haben, wenn man sie in dieser Hinsicht miteinander vergleicht. Wenn das Kind z. B. erfahren hat, daß die große helle Scheibe, die abends am Himmel steht, Mond genannt wird, so verbindet sich dieses Wort etwa mit der Vorstellung des daneben gesehenen dunklen Himmels, mit der Zeitvorstellung des Abends, mit der Person, die ihm über die Frage nach dem Namen Auskunft gegeben hat. Dann wird aber die Reihe der Assoziationen vielleicht schon erschöpft sein. Wie ganz anders ist aber die Menge der Assoziationen, die sich etwa mit der Vorstellung von seiner Puppe verknüpfen. Man kann nur andeuten, wieviele Erlebnisse täglich beim Spiele sich um diese Vorstellung gruppieren: die einzelnen Kleidungsstücke der Puppe, ihr Stoff, ihre Farbe, ihre Form, die Körperteile, die vielen Tätigkeiten, die mit und an der Puppe ausgeführt werden können und diejenigen, die sie das spielende Kind ausführen läßt und noch manches andere.

Nun ist das selbstverständlich nicht möglich, bei allen im Wortschatze erscheinenden Begriffen die dazugehörigen Assoziationen zu bestimmen oder auch nur zu ahnen, und doch wäre eine Kenntnis derselben in vielen Beziehungen wertvoll. Diesem Mangel kann aber auf andere Weise einigermaßen abgeholfen werden. Es ist wohl ohne weiteres einzusehen, daß ein Wort und die damit verknüpfte Vorstellung, je mehr Assoziationen mit ihr verbunden sind, auch ganz verschieden im kindlichen Geiste lebt. Eine an Verknüpfungen arme Vorstellung wird selten die Neigung haben, im Bewußtsein wirksam zu werden, während ein vielfach mit anderen Vorstellungen verknüpfter Begriff größere Lebenskraft und Lebensdauer besitzen muß. Denn sobald eine mit ihm verknüpfte Vorstellung lebendig wird, besteht auch für ihn die Möglichkeit zum Bewußtwerden. Da nun aber die Kinder bei ihrer leichtbeweglichen Art ihren Gedanken ungezwungen und wahllos, d. h. ohne strenge verstandesmäßige Prüfung, in den allermeisten Fällen sprachlichen Ausdruck geben, so kann man mit ziemlicher Sicherheit behaupten:

Diejenigen Vorstellungen im kindlichen Geiste, die am wirksamsten und deutlichsten in ihm leben, werden auch sprachlich vom Kinde am häufigsten geäußert.

Man kann demnach aus der Häufigkeit, mit der die Wörter in der Kindersprache auftreten, auf den Vorstellungswert, die Geläufigkeit, das Interesse schließen, mit dem die diesem Worte entsprechende Vorstellung im Kinde vorhanden ist. Je seltener ein Wort gebraucht wird, um so weniger hat das Kind die innere Nötigung gefühlt, es auszusprechen, um so lockerer und spärlicher sind die Verbindungen, die die Vorstellung mit anderen eingegangen ist.

Gewiß hat jeder Sammler des Wortschatzes der Kinder den Unterschied zwischen häufig und weniger häufig gebrauchten Wörtern beim Sammeln bemerkt, wie ihn überhaupt jeder Beobachter kennt. Aber in den geläufigen Wortverzeichnissen kommt diese Verschiedenheit im Werte der Begriffe nicht zum Ausdrucke. Eine oberflächliche Bestimmung der verschiedenen Häufigkeiten ist selbst bei guter Beobachtung nicht möglich. Das beweisen mir die Antworten auf meine Frage nach dem häufigsten Worte der Kindersprache, die ich einer großen Anzahl Personen, Psychologen und Pädagogen, vorlegte. Die richtige Antwort ist nicht darauf erfolgt. Wir achten eben, wenn wir reden oder Gesprochenes hören, nicht auf jedes einzelne Wort. Der Satz ist uns nur der Ausdruck einer Gesamtvorstellung, die in uns nach Ausdruck drängt, wenn wir sprechen, oder

die in uns erzeugt wird, wenn wir Sätze hören oder lesen. Jedes einzelne Wort ist nur untergeordneter Bestandteil des Ganzen und verschwindet als solcher in der Gesamtvorstellung. Es ist aus diesem Grund unmöglich, daß der Sammler eines Wörterverzeichnisses der Kindersprache nachträglich angeben solle, wie sich die Wörter ungefähr ihrer Häufigkeit nach aneinanderreihen. Schon die Frage nach den häufigsten 10 Wörtern wird nur schwer und unsicher beantwortet werden können. Auch eine oberflächliche Anordnung nach den drei Mengebegriffen: „sehr häufig, weniger häufig, selten“ würde die größten Schwierigkeiten verursachen und keine sicheren Ergebnisse bringen. Eine wirklich brauchbare und sichere Feststellung der Häufigkeit der einzelnen Wörter kann nur durch wirkliche Zählung erfolgen. Die freiwilligen sprachlichen Äußerungen des Kindes müssen zu diesem Zwecke aufgeschrieben werden, und aus diesen Niederschriften können dann die Wörter geordnet und gezählt werden. Auf solche Weise entsteht ein Häufigkeitswörterbuch. In ihm stehen dann nicht die Wörter, die das Kind kennt, sondern es sind wirklich gebrauchte Wörter enthalten, und bei jedem ist noch angegeben, wie oft es vom Kinde neben anderen gesprochen worden ist. Manches Wort, das dem Kinde zwar bekannt ist, aber nicht von ihm freiwillig angewendet wird, steht nicht darin. Das ist sicherlich kein Mangel. Das fehlende Wort ist eben dem Kinde ein toter Besitz, mit dem es für gewöhnlich nichts anzufangen weiß. Dagegen sind alle Wörter vorhanden, die im Kinde wirklich leben, mit denen es denkt, die es als äußere Zeichen seines Vorstellungsschatzes der Umgebung hören läßt Bei jedem dieser Wörter kann an der Häufigkeitsangabe ersehen werden, welchen Vorstellungswert es im Kinde hat.

Vollständigkeit in bezug auf die Breite des Wortschatzes kann also mit dem Häufigkeitswörterbuche nicht erreicht werden.—Insofern werden die bisher schon aufgestellten Wörterverzeichnisse nicht überflüssig. — Ihm fehlen alle erfragten oder auf andere Weise künstlich aus dem Kinde gelockten Wörter. Und selbst, wenn man diese zwar bekannten, aber nicht geläufigen Ausdrücke mit aufnehmen würde in das Verzeichnis, um möglichste Vollständigkeit zu erhalten, könnten alle diese ja nur bei jedem Kinde einmal gezählt werden und daher keinen Anspruch auf Wichtigkeit zu machen imstande sein im Gegensatze zu den anderen, die in größerer Häufigkeit auftreten, wenn genug und genügend lange gesammelt worden ist.

Um nun eine relativ genügende Häufigkeit jedes einzelnen im Sprachstoffe des Kindes vorhandenen Wortes zu erhalten, ist eine sorgfältige, lange und eingehende Beobachtung notwendig. In allen Lebenslagen, zu allen Tages- und Jahreszeiten, in allen Stimmungen, kurz bei allen Gelegenheiten äußerer und innerer Natur muß das Kind beobachtet werden. Dabei sind seine Äußerungen sprachlicher Art aufzuschreiben. Dies zu bewerkstelligen, erfordert zunächst eine große Übung, eine nimmermüde Geduld und die Möglichkeit, fortwährend das Kind in unmittelbarster Nähe zu haben mit der ununterbrochenen Gelegenheit zu gleichzeitigem Schreiben und auch noch unter der Bedingung, daß das Kind vom Notieren seiner Worte nichts merkt, sondern vollkommen harmlos sich gibt.

Es wird jedoch nur selten oder vielleicht nie die ganze Reihe der Bedingungen erfüllbar sein. Immerhin wäre es recht wohl wissenswert, einmal alle Wörter, die ein Kind an einem Tage spricht, festzuhalten, oder alle Äußerungen bei einer

bestimmten öfters wiederkehrenden Gelegenheit. Ein solches nur von einem einzigen Kinde stammendes Wörterverzeichnis hat ja auch nur beschränkten Wert und würde kaum die darauf verwendete Mühe entschädigen. Es ist sicher vorzuziehen, daß ein Häufigkeitswörterbuch zusammengestellt werde, das Anspruch auf eine gewisse Allgemeingültigkeit erheben kann. Das läßt sich verhältnismäßig leicht dadurch erreichen, daß man von möglichst vielen Kindern etwas sammelt. Die Arbeit wird damit auf eine größere Anzahl von Schultern verteilt. Zugleich aber arbeitet ja auch jeder Sammler unter anderen Bedingungen, jeder kann sich eine besondere Teilaufgabe stellen. Jedes Kind hat seine Eigenart, seinen besonderen der Umwelt und der Erziehung entsprechenden Wortschatz und seine ihm angelernte oder auch aus seinem Innenleben stammende Ausdrucksweise. Wenn nun jeder Sammler sich nur im allgemeinen den oben angegebenen Grundsätzen fügt, daß er möglichst viel, gewissenhaft und lange, wenn auch auf einem kleinen Teilgebiete, aufschreibt, so wird der Sammelstoff in seiner Zusammenfassung eine weitgehende Vielseitigkeit aufweisen, und das Wörterbuch der Häufigkeiten, das daraus entsteht, kann dann einen wohlbegründeten Anspruch auf einen hohen Grad von Allgemeingültigkeit erheben. Selbstverständlich kann nicht ein Wörterbuch der Kindersprache aufgestellt werden. Auf jeder Stufe der Sprachentwicklung ist der kindliche Wortschatz ein anderer, und die auf jeder Stufe auftretenden Wörter werden jedesmal in verschiedener Häufigkeit auftreten. Für jede von der Wissenschaft aufgefundene Sprachentwicklungsstufe des Kindesalters ist daher ein eigenes Wörterbuch aufzustellen. Sicher wird es sich sogar als notwendig erweisen, daß für jede Stufe der geistigen, nicht nur der sprachlichen Entwicklung und für jeden Abschnitt der Schul- bzw. Unterrichtseinwirkung ein besonderes zu fordern wäre, je nachdem sich der Wortschatz oder wenigstens die jeweilige Häufigkeit der Wörter in ihrem Verhältnisse zueinander wesentlich verändert. Es entsteht also die Frage: Welches sind die Entwicklungsstufen der Sprachfertigkeit und des Sprachschatzes der Kinder? Welches sind ihre Merkmale? Wo liegen ihre zeitlichen Grenzen? Für die erste Entwicklung der Kindersprache bis zur allgemeinen Sprachfertigkeit, d. h. bis zum richtigen fehlerfreien Nachsprechen der geläufigen Wörter der Umgangssprache, ist ja die Aufstellung solcher Stufen erfolgt. Also bis etwa in das 4. Lebensjahr kann man die Sprachentwicklung der Kinder gut einteilen und könnte dementsprechend für jede Stufe ein Wörterbuch der Häufigkeit sammeln und ausarbeiten. Anders ist es jedoch, wenn man sich den späteren Lebensjahren des Kindes zuwendet. Vor allem über die Sprachentwicklung des Schulkindes ist bisher noch nicht so gearbeitet worden, daß man eine Stufenfolge dieser Entwicklung aufstellen könnte. Aber gerade für die Schule möchte doch das Häufigkeitswörterbuch aufgestellt werden. Dem Lehrer soll ja dadurch der nötige Einblick in das Innenleben und die Sprache der Kinder ermöglicht werden. Er soll erfahren, was die ihm anvertrauten Kinder ungefähr für Gedanken und Vorstellungen haben, welche Wörter ihnen geläufig und daher verständlich sind, was er auf Grund dessen ihnen bieten kann und in welche sprachliche Form er es zu kleiden hat. Da aber ein Anhalt für eine Einteilung der Sprachstufen des Schulkindes nicht vorhanden ist, kann auch eine Sammlung des Wortschatzes darnach nicht erfolgen. So muß die Sammlung selbst und die Bearbeitung des Stoffes diese Einteilung ergeben und begründen. Die Arbeit muß einsetzen,



und während ihrer Ausführung kann sie erst gegliedert und geregelt werden. Da dies aber ohne Enttäuschungen und Umwege, ja Abwege, wohl kaum möglich ist, so ist der Vorschlag wohl sehr am Platze: die Aufstellung eines solchen Wörterbuches zunächst auf ein bestimmtes Alter zu beschränken. Die Festsetzung einer Altersstufe, die für die Erziehungskunde und die Schule von gleich hohem Werte ist, wird auf keine Schwierigkeiten stoßen. Da der Anfangsunterricht dem Lehrer die meisten ungelösten Fragen stellt, da ihm die neueintretenden Schüler am wenigsten bekannt und sie am schwersten zu behandeln und zu beeinflussen sind, so ist ihm also am besten gedient, wenn seine Kenntnisse über das Kindesalter, das dem Schulanfange unmittelbar vorausgeht, erweitert und vertieft wird. Es ist also ganz natürlich, wenn dies Alter hiermit für das Wörterbuch der Häufigkeiten ausgesucht wird. Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises hat ja auch besonders mit dieser Altersstufe sich beschäftigt, weil eben das Verlangen nach der Kenntnis dieses Alters groß ist. Der Elementarlehrer kann durch die neue Arbeit sehr gute Aufschlüsse über den Sprachschatz, das Vorstellungsleben und die Sprachfertigkeit seiner Schüler erhalten. Aber nicht allein dem Lehrer der Kleinen kann solch ein Wörterbuch nützlich sein. Wesentlichen Vorteil für die Ausgestaltung ihres Unterrichts versprechen sich auch die Lehrer taubstummer Kinder. Von ihrer Seite ist auch die erste Anregung dazu ausgegangen. Bei der Schwierigkeit, mit der die Belehrung der Taubstummen verknüpft ist, müssen die Lehrer eine ganz sorgfältige Auswahl des Lehrstoffes vornehmen. Nur die allernotwendigsten und wertvollsten Wortbilder können sie im Anfangsunterrichte den Kindern übermitteln. Schon passende kindertümliche Ding- und Zeitwörter, die sich auch noch leicht aussprechen lassen müssen, sind mit Mühe zu finden. Nichtsinnliche Wörter bereiten noch mehr Schwierigkeiten. Die Formwörter aber, die inhaltlich blaß und solchen Kindern daher recht schwer zu vermitteln sind, jedoch eine große Rolle in der Umgangssprache spielen, wenn man ihre Häufigkeit berücksichtigt, sind nach ihrer Bedeutung für die Anfänge der Sprachunterweisung bei Taubstummen nicht ohne genauere Einblicke in die Häufigkeitswerte festzustellen. In ähnlicher Weise wird dieses Wörterbuch auch solchen Lehrern, die mit nicht vollsinnigen Kindern, mit schwach- und blödsinnigen, zu tun haben, wichtige Handreichungen leisten.

Neben der Schule und dem Unterrichte kann jedoch selbstverständlich die Psychologie selbst ihren Nutzen von dem Wörterbuche haben. Das ist wohl oben schon genügend angedeutet worden.

Wenn nun auf die Ausgestaltung des Wörterbuches selbst näher eingegangen werden soll, so muß vorerst ausgesprochen werden, daß ihm als Vorbild das überaus wertvolle und wohl einzig dastehende Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache von Käding gelten muß. Alle Einrichtungen, die bei der Aufstellung dieses Werkes getroffen worden sind und sich bewährt haben, müssen für das werdende Verzeichnis auf ihre Brauchbarkeit und ihren Nutzen hin geprüft und, falls sie für unsern Zweck auch gut und nützlich erscheinen, übernommen werden. Natürlich muß man dabei den verschiedenen Zweck der beiden Verzeichnisse nicht aus dem Auge verlieren. Zudem hatte ja Käding glücklicherweise einen großen Helferkreis, der es ermöglichte, daß trotz der ermüdenden und langwierigen Arbeit immer noch Kräfte sich finden ließen, die nötige Arbeit zu leisten oder sie fortzuführen, wenn Lücken im Mitarbeiterkreise entstanden.



Die deutschen Stenographenvereine und noch mancher einzelnstehende Freund der Sache haben dabei eine anerkennenswerte und wichtige wissenschaftliche Arbeit geleistet. So günstig steht nun bei unserem Wörterbuche der Kindersprache die Helferfrage und auch die Arbeitsweise nicht. Schon im Stoffe besteht ein großer Unterschied. Käding fand den zu untersuchenden Stoff in Zeitungen und Schriftwerken aller Art, in Reichstags- und Landtagsberichten, in Briefen usw. schon vor. Er brauchte nur eine Auswahl zu treffen und die Wörter dann zählen zu lassen. Für unsern Zweck muß aber der Untersuchungsstoff erst Wort für Wort gesammelt und aufgeschrieben werden. Nun soll allerdings eingeräumt werden, daß in dem gewaltigen Umfange, in dem Käding gesammelt hat, im vorliegenden Falle nicht gesammelt zu werden braucht. Kädings Sammelstoff besteht aus 10 910 777 Wörtern oder 20 000 000 Silben. Diese ungeheure Menge war notwendig in Anbetracht der großen Anzahl von Wortformen oder Wortgestalten, die das Wörterbuch Kädings nachweist. Es sind dies 258 173. Das heißt: bei der Häufigkeitszählung Kädings wurden 258 173 verschiedene deutsche Wortgestalten gefunden, die im ganzen 10 910 777mal gebraucht worden waren. (Es soll absichtlich der Ausdruck Wörter und Wortformen vermieden werden, da er leicht zu Mißverständnis führen kann. In einem gebräuchlichen Wörterbuche wird man nur das Wort „dieser" finden, höchstens noch die Formen „diese" und „dieses". Bei Käding hingegen ist jede von den genannten abweichende Form als besondere aufgeführt. Er zählt also besonders: „diese, diesem, diesen, dieser, dieses". Es kommt ihm nur auf die Form, nicht auf die Bedeutung an. Und doch ist eine so gewaltig große Zahl zu verzeichnen gewesen.) Da sich nun selbstverständlich der Wortschatz der Kinder auf eine viel geringere Zahl von Wortgestalten beschränkt, braucht natürlich auch eine viel geringere Menge von Kindesäußerungen untersucht zu werden. Schon die Umgangssprache der Erwachsenen an sich hat ja einen geringeren Reichtum an Wörtern als die Schriftsprache. Die Umgangssprache der Kleinen ist, dem geistigen Standpunkte ihrer Urheber entsprechend, noch ärmer. Eine Schriftsprache besitzen sie ja überhaupt noch nicht. Bei Käding ist die durchschnittliche Häufigkeit einer Wortgestalt etwa 42. Dies ist sicher ein sehr hoher Durchschnittswert, der aber bei dem grundlegenden Zwecke, den dieses Werk haben sollte, und bei der einzigartigen Stellung, die es einnimmt, sich notwendig machte. Eine solch große durchschnittliche Häufigkeit ist vielleicht gar nicht erforderlich für das Häufigkeitswörterbuch der Kindersprache. Es möchte ja auch noch berücksichtigt werden, daß Käding vor allem der Form der einzelnen Wörter seine Aufmerksamkeit zuwenden wollte. Kam es ihm doch darauf an, die Wörter wegen ihrer schriftlichen Darstellung zu untersuchen. Er wollte hauptsächlich das Vorkommen der Wörter deshalb zählen, damit er dadurch der Stenographie Anhaltspunkte für die Fortentwicklung der Schreibgeläufigkeit bieten konnte. Ob das Wort meinen Fürwort oder Tätigkeitswort, ob es als Fürwort in der Einzahl oder in der Mehrzahl, ob es im 4. Falle der Einzahl, im 2. oder 3. Falle der Mehrzahl steht, ob es als Tätigkeitswort die Nennform oder eine bestimmte Form darstellt, ist ihm gleichgültig. Alle die ganz verschiedenen Inhalte wurden unter der einen Form gezählt. Bei unserem Wörterbuche spielt dagegen gerade die Bedeutung der Wörter eine große Rolle. Wenn ja vielleicht auch bei den Wörtchen sie, der, die und ähnlichen nicht viel herausspringen



würde, wenn man sie genau nach ihrem Inhalte im Satze getrennt zählen wollte, so ist doch bei Haupt-, Eigenschafts- und Tätigkeitswörtern eine Trennung nach ihrem Inhalte, wenn sie gleichlauten, gewiß nicht überflüssig. Um bei dem oben angeführten Beispiele zu bleiben, so muß also gefordert werden, daß das Wort meinen als Fürwort und als Tätigkeitswort getrennt gezählt wird. Weniger wichtig ist es hingegen, wenn die verschiedenen Fälle des Fürwortes, die unter dieser Form möglich sind, nicht gesondert gezählt werden, ebenso wie die Formen des Tätigkeitswortes andererseits. Für den, der über die sprachlichen Formen der Kindersprache genauer unterrichtet sein will, wer Satzbau und Wortfügung kennen lernen will, ist allerdings eine genaue Trennung aller Formen nach dem sprachlichen Inhalte sehr wünschenswert. Dem muß aber entgegengehalten werden, daß einer solchen peinlichen Trennung nach der genauen sprachlichen Bedeutung schwerwiegende Hindernisse im Wege stehen. Für eine derartige Arbeit ist ja das Häufigkeitswörterbuch auch nicht die richtige Quelle. Sie muß sich auf eine Bearbeitung der Aufzeichnungen stützen, die dadurch, daß sie noch in anderer als der ursprünglich beabsichtigten Weise ausgenutzt werden können, noch einen besonderen Wert erhalten.

Ein Beispiel möge erläutern, wie schwierig und unangebracht eine allzu peinliche Aufzeichnung aller einzelnen, wenn auch gleichlautenden sprachlichen Formen sein würde.

Unter 12 000 in einer Volksschulklasse des 2. Schuljahres gesammelten Wörtern wurden 1039 verschiedene Wortgestalten gezählt. Sie traten also in einer durchschnittlichen Häufigkeit von 11,6 auf. In diesem ersten Versuche eines Häufigkeitswörterbuches, den ich unternommen habe, sind alle Wörter nur in der Grundform verzeichnet. Tätigkeitswörter stehen nur in der Nennform, Eigenschaftswörter und Hauptwörter nur im 1. Falle, alle Nebenformen wurden unter der Hauptform mitgezählt. Viel umfangreicher würde dieses Verzeichnis aber geworden sein, wenn alle Einzelformen berücksichtigt worden wären. Ein Hauptwort könnte dann unter Umständen mit seinen 2 ×4 Fällen 8 Zeilen des Verzeichnisses einnehmen. Ein Tätigkeitswort aber könnte möglicherweise mehr als 36 Zeilen einnehmen. Es waren etwa 290 Tätigkeitswörter in der Liste. Welche große Ausdehnung würde sie dann annehmen, wenn jedes Tätigkeitswort im Durchschnitte nur 4 oder 5mal in verschiedener Abhandlungsform auftreten würde! Die 407 Hauptwörter der Liste nähmen dann gleichfalls weit mehr Platz als 407 Zeilen ein. Ebenso wäre es bei den 91 Eigenschaftswörtern. Da nun gerade diese Wörter, die mit einer bestimmten Vorstellung verknüpft sind, alle eine geringe durchschnittliche Häufigkeit aufweisen (Hauptwörter 2,76; Eigenschaftswörter 6,25; Tätigkeitswörter 9,7), würden auf jeder Zeile nur ganz wenige Fälle gezählt werden können. Dadurch würde wieder die Übersichtlichkeit der Liste sehr beeinträchtigt werden. Dem Leser der Liste würde das Einarbeiten erschwert, und dem Aufsteller wäre durch die Ausdehnung auch die Arbeit sehr viel langwieriger und zeitraubender gemacht, da diese Aufstellung schon an sich ja sehr viel Zeit und Mühe erfordert. Kädings Art der Aufzeichnung wird daher wohl mit einigen sinngemäßen Abänderungen, die auch für diesen Fall vorteilhafteste sein: Alle äußerlich voneinander verschiedenen Formen werden besonders gezählt. Gleichlautende Formen werden nur dann einzeln behandelt, wenn sie wesentlich verschiedenen Sinn haben, also: meinen (Fürwort), meinen (Tätigkeitswort)



sein (Fürwort), sein (Hilfszeitwort), Ton (Mineral), Ton (Geräusch) und andere. Eine Zusammenfassung aller Formen eines und desselben Begriffes wäre dabei aber der Übersichtlichkeit halber sehr notwendig, in der Weise, daß die einzelnen Formen als Unterabteilungen der Hauptform erscheinen. Es würde also im Verzeichnisse die Nennform: wünschen stehen und darunter als Unterabteilungen: wünsche, wünschend, wünschst, wünscht, wünschte, wünschten, wünschtet, wünschtest, gewünscht usw. Beim Worte wünschen (Nennform) müßte erstens die eigene Häufigkeit angegeben sein und zweitens noch die Summe aller Formen.

Aus dem so entstandenen Wörterverzeichnisse mit den Häufigkeitsangaben ist es also möglich, den sprachlich geäußerten Vorstellungsinhalt der Kinder kennen zu lernen und zwar in einer zahlenmäßigen Deutlichkeit, wie er sonst nicht geboten werden kann, und in einer leicht zugänglichen Übersichtlichkeit, die eine andere Anordnung wesentlich erleichtert. Vor allem kann leicht ein Vergleich zwischen den Vorstellungen nach ihrer Lebendigkeit im Bewußtsein gezogen werden.

Immerhin bleibt natürlich ein solches Wörterverzeichnis ein recht unvollkommenes Bild des kindlichen Innenlebens. Wie oben schon angedeutet wurde, denken wir nicht in einzelnen Wörtern, sondern wir haben in unserem Bewußtsein immer Gesamtvorstellungen, die bei der sprachlichen Äußerung erst in Wörter auseinandergezogen werden. Wenn also etwa ein Kind im Spiele mit anderen spricht: „Wir wollen einmal ein Haus bauen", so wird diese Äußerung an 6 verschiedenen Stellen des Wörterverzeichnisses untergebracht werden müssen. Von den beiden Vorstellungen 1. des Wünschens, 2. des Hausbauens, ist dann nichts mehr zu spüren. Nur die beiden Tätigkeitswörter: wollen und bauen und das Hauptwort: Haus geben einen ganz unvollkommenen Aufschluß über die Geistestätigkeit bei dieser Äußerung. Die Wörter sind so weit zerstreut, daß ein Einblick in die wirkliche Geistestätigkeit nicht möglich ist. Man kann eben aus einigen Haufen von Steinen, die der Größe oder Form nach wohlgeordnet daliegen, weder den Felsen sich recht vorstellen, aus dem sie gewonnen sind, noch die Form und Größe des Hauses ahnen, das aus ihnen entstehen soll. In dem Wörterbuche verliert leider alles seine Beziehung zueinander und wird starr, leblos, unpersönlich. Es möchte also auch der Gedanke erörtert werden, ob nicht bloß die Wörter, sondern die Begriffe und Tätigkeiten, Wünsche und Wollungen selbst verzeichnet werden könnten. Der angeführte Satz würde unter: wollen oder auch wir wollen und dann noch unter Hausbauen gebucht werden müssen, letzteres einmal unter Haus, ein andermal unter bauen. Das nächste Mal wird das Kind einen Stall bauen, eine Brücke bauen, einen Turm, einen Tisch, einen Wagen, einen Bahnhof, eine Stadt bauen wollen, und gewiß noch manches andere wäre möglich zu bauen. Es müßten also unter bauen noch eine ganze Reihe Unterabteilungen eingerichtet werden. Ebenso würden bei dem Worte: Haus eine Reihe Nebenpunkte erscheinen. Denn das Kind kann ein Haus: bauen, sehen, kennen, umwerfen, stellen, rücken, malen, wünschen, je nachdem die Spielgelegenheit es bietet. Die so vorgenommene Anordnung würde keinesfalls eine Vereinfachung und Verkürzung des Verzeichnisses bewirken, sondern eher eine Erweiterung des Umfanges. Wenn ich die Zahlen 1, 2, 3, 4 einzeln aufschreibe, so nehmen sie 4 Stellen ein. Wenn ich aber aus ihnen Gruppen von 2 Zahlen bilde, so erhöht sich die Zahl der Stellen: 12, 21,



13, 31, 14, 41, 23, 32, 24, 42, 34, 43. Aus 4 Stellen werden 3 . 4 = 12 Stellen. Ähnliches würde sich bei einer Anlage des Verzeichnisses ergeben nach dem oben angeführten Grundsatze.

Da nun eine Arbeit nicht allen Anforderungen gerecht werden kann, so ist es also verständlich, daß man sich besonders für den Anfang nur ein Ziel setzt, das nicht in allzugroßer Ferne liegt, das aber gründlich verfolgt werden kann. Außerdem soll nicht unerwähnt bleiben, daß ja das Häufigkeitswörterbuch, so wie es augenblicklich erstrebt wird, zu seiner Grundlage die sprachlichen Äußerungen einer größeren Anzahl von Kindern hat. Die ursprünglichen Niederschriften bleiben ja vollkommen erhalten und können nach der Bearbeitung für das Wörterbuch zu den verschiedensten anderen Zwecken ausgenutzt werden. Man könnte an ihnen den Satzbau, die Wortfügung, die Wortbildung, die Satzlänge und gewiß noch manches andere untersuchen. Das Häufigkeitswörterbuch ist eben nur eine der vielen Ausnutzungsmöglichkeiten des gesammelten kindlichen Sprechstoffes.

Ein Beispiel möge zeigen, wie leicht derselbe auch noch anders verwertet werden kann. Ich selbst besitze von 2 Altersstufen schon Wortmaterial. Eins stammt aus einer Klasse des 2. Schuljahres einer Leipziger Volksschule. Es handelt sich dabei um Gespräche außerhalb des Unterrichts, also in Pausen usw. Das andere ist von einem Mädchen im letzten Jahre vor dem Schuleintritte gesammelt worden. Beide Niederschriften enthalten jede gegen 12 000 gesprochene Wörter.

Eine Zählung der Wortanzahl in den einzelnen Sätzen, also eine ganz oberflächliche Bestimmung der Satzlänge, ergab schon einen auffallenden Unterschied, obwohl jedesmal nur ein Teil des ganzen Sammelstoffes untersucht wurde. Es stellte sich heraus, daß die 8jährigen Kinder viel längere Sätze bildeten als das 6jährige Kind. Sie hatten durchschnittlich 7 Wörter in einem Satze, während das vorschulpflichtige Kind im Durchschnitte nur Sätze von reichlich 4 (4,62) Wörtern bildete. Daß diese Zählung aber kein Zufallsergebnis ist, sondern wirklich auf bestimmten psychologischen Bedingungen beruht, erkennt man aus dem Umstande, wie sich die einzelnen Wortanzahlen in den Sätzen auf die Zahlenreihe verteilen.

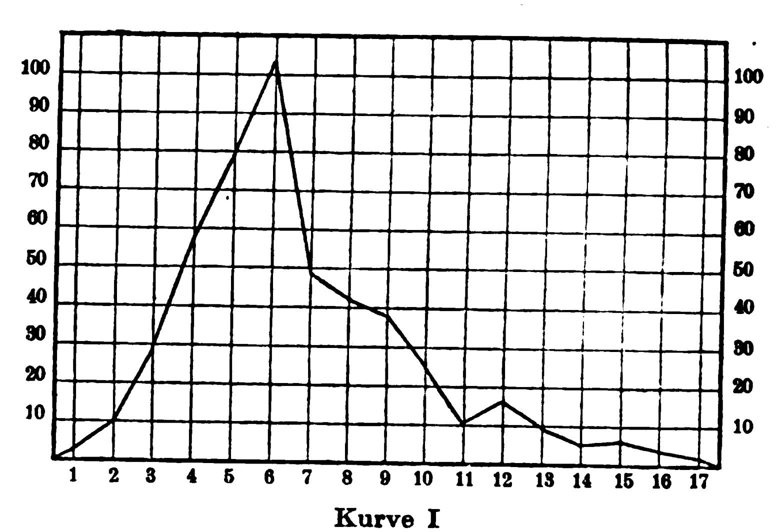
Bei den 8jährigen Kindern wurden 485 Sätze durchgezählt, die eine Menge von 3301 einzelnen Wörtern aufweisen. Dabei gab es Sätze von 1, 2, 3 bis 17 Wörtern. Die Sechswortsätze erscheinen am häufigsten. Am bemerkenswertesten ist aber die Verteilung im allgemeinen. Einwortsätze sind 2 vorhanden, Zweiwortsätze 10, Dreiwortsätze 28, und so steigt die Häufigkeit bis zu den Sechswortsätzen, um dann allmählich wieder zu fallen. (Die Kurve I, s. nächste Seite, läßt ablesen, wie oft 1-Wortsätze, 2-Wortsätze, 3-Wortsätze usf. bis 17-Wortsätze je gezählt wurden.)

Alle Sätze waren so von den Kindern geäußert worden, wie es oben in den Grundsätzen für das Sammeln festgesetzt worden ist, ohne Beeinflussung vonseiten des Sammlers, nur durch das eigene Innenleben und die gewöhnliche Umgebung veranlaßt.

Bei dem vorschulpflichtigen Kinde lauten nun die Zahlen ganz anders. Es läßt sich aber die gleiche Gesetzmäßigkeit der Verteilung erkennen. Es handelt sich hierbei um 602 Sätze mit 2771 Wörtern. Die Verteilung ist ersichtlich aus Kurve II, s. nächste Seite.



Die Verteilungskurve ist bei dieser Zählung, die etwas mehr Sätze enthält als die vorige, noch deutlicher einer unsymmetrischen Verteilungskurve gleich. Bei dem jüngeren Kinde erscheinen also die 4-Wortsätze am häufigsten, und auch der Durchschnittswert (4,6) ist geringer als bei den älteren Kindern.— Dies soll nur als Beispiel dienen, wie der Sammelstoff auch noch weiter ausgenutzt werden kann.

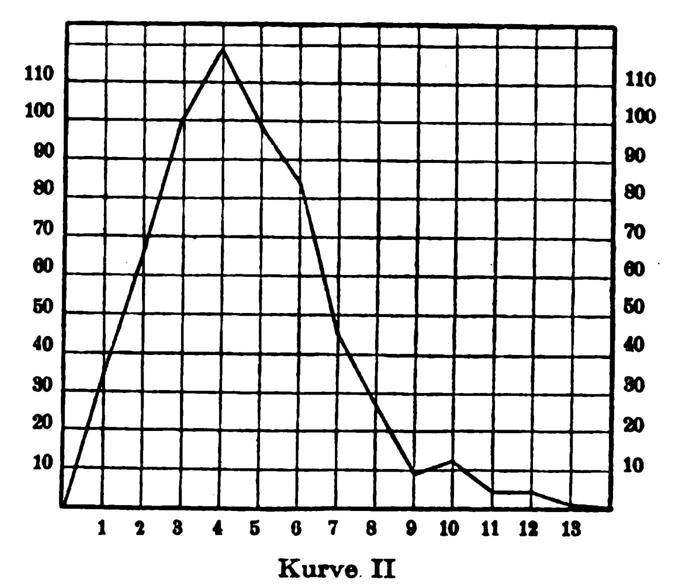


Kurve I

Zahl der Wörter in den Sätzen der 8jähr. Kinder

Zuletzt will ich noch einige vorläufige Ergebnisse anführen, die ich erhielt bei dem ersten Versuche einer Bearbeitung des Häufigkeits-Wörterbuches nach dem mir zugänglichen Sammelstoffe. Die am häufigsten vorkommenden Wörter sind die Formwörter, ganz wie bei Käding.

Von den 8jährigen Kindern sind 12 078 Wörter gezählt worden. Sie weisen 1039 verschiedene Wortgestalten auf. Das häufigste Wort ist ich; es wurde 694mal gezählt. Das nächsthäufige Wort heißt haben (549). — Diese Zahl schließt alle Formen des Wortes mit ein, also: hast, habe, habt, hatte usw. — Dann kommen der Häufigkeit nach: der (394), die (356), das (353), da (311), ist (246), nicht (237). Die 8 häufigsten Wörter machen schon 25,9% des gesamten Wortschatzes der Kinder aus. Die ersten 2 Wörter stellen über 17% dazu.



Kurve II

Zahl der Wörter in den Sätzen der 5jähr. Kinder

Hauptwörter kamen, wie schon oben angegeben wurde, 407 verschiedene vor mit einer Gesamthäufigkeit von 1125. Tätigkeitswörter gab es 298 mit 2907 Häufigkeit, Eigenschaftswörter 95 (594). Diese 3 Hauptgruppen der Wörter zeigen daher 800 Formen und nur 4626 Häufigkeit. Also fast $^4/_5$ der Wortgestalten haben nur reichlich $1/3$ der Häufigkeiten zu verzeichnen. Sie kommen also jedes einzelne ziemlich selten vor. Die übrigen 239 Wortgestalten (Geschlechts-, Für-, Verhältnis-, Bindewörter usw.)



sind dagegen 7452mal gezählt worden. Sie werden demnach sehr häufig gebraucht.

Der gesammelte Wortschatz des 6jährigen Kindes bestand aus 11 270 gesprochenen Wörtern. Darunter kamen 1994 verschiedene Wortgestalten vor. (Ich muß besonders darauf hinweisen, daß die größere Anzahl von Wortgestalten auf verschiedene Zufälligkeiten zurückzuführen ist. Man kann also von den beiden Zahlen: 1039 bei den 8jährigen Kindern und 1994 bei dem 6jährigen Kinde keine wichtigen Schlüsse ziehen.) Das häufigste Wort ist wieder ich (542). Dann folgen: die (416), das (405), der (270), mal (207), ist (188), da (180), hier (180) so (174), du (135), ach (129). Diese 11 Wörter machen mit 2826 Häufigkeit 25% des aufgezeichneten Sprachschatzes aus.

Leider ist es nicht möglich, aus dem verhältnismäßig doch geringen Sammelstoffe noch Schlüsse zu ziehen, die für die Psychologie oder auch die Schularbeit bedeutungsvoll wären. Man könnte z. B. fragen, wie sich die Konkreten und Abstrakten im Wortschatze verteilen, welche Hauptgruppen von Vorstellungen im kindlichen Gedankenkreise vorherrschen, und vielleicht noch manches könnte wissenswert erscheinen. Dazu müssen aber unbedingt größere Massen von Sprechstoff der Kinder zusammengetragen werden. Aus diesem Grund möchte ich auch an dieser Stelle nicht unterlassen, alle Freunde der Kinderkunde, die in der Lage sind, Sammelstoff zu erlangen, dringend zu bitten, aufzuschreiben, was ihnen von Kindern, besonders im vorschulpflichtigen Alter vorläufig zu Gehör kommt. Eine genauere Anweisung zum Sammeln habe ich in der Leipziger Lehrerzeitung Jahrg. 1916, Nr. 28 unter „Eine Anregung für die Eltern vorschulpflichtiger Kinder" gegeben. (Vergl. auch ds. Zeitschr. Bd. XVII, S. 473.)

Die Übungstherapie der Gehirnbeschädigten im psychologischen Lazarettlaboratorium.[1])

Von Walther Moede.

(Schluß)

Halten wir fest an dem Programm einer allseitigen Funktionsübung des Bewußtseins, so ist die Aufgabe der Übungstherapie bei Gehirnschäden leicht zu umreißen. Die spezielle Form der Übung ist naturgemäß von Fall zu Fall verschieden und hat sich nach dem Ergebnis der psychologischen Untersuchung zu richten, die auch den weiteren Fortgang der Änderung der Funktionen durch die Therapie stets zu kontrollieren hat, genau wie die Analyse auf Zucker oder Eiweiß die Besserung durch die spezielle Behandlung klar und deutlich bei anderen körperlichen Schädigungen erweisen kann.

An erster Stelle im System hat die methodische Übung der Empfindungssysteme zu stehen. Unter den Empfindungen nehmen die kinästhetischen eine besondere Bedeutung ein, da der Gebrauch der Glieder im täglichen Leben uns die Pflege dieser Empfindungen besonders nahelegt, falls Schädigungen

[1]) Nr. 4 der Beiträge zur Kriegsverletzten-Pädagogik. Vgl. diese Zeitschr. Bd. XVII, S. 208ff., S. 214ff., S. 353ff.



bestehen. Wie der Orthopäde auf die Gelenkigkeit des Gliedes überhaupt und die Kraftleistung der Bewegungskoordination, wie sie dynamometrisch meßbar ist, den Schwerpunkt legt, so richtet der Psychologe auf die Bewußtseinsanteile der Zielbewegung und ihre Funktionstüchtigkeit seine Aufmerksamkeit, wie sie in den Empfindungs-, Vorstellungs- und Willensfaktoren gegeben sind, die stets Komponenten der Bewegungskoordination sind und erfolgreiche Gebrauchshandlungen erst ermöglichen. Die Übung aller dieser Komponenten können wir unter dem Namen der kinästhetischen und Innervationsübungen zusammenfassen, so daß also hier nicht nur die sensible Grundlage berücksichtigt ist, wie sie in den Empfindungen der Gelenke, Bänder und Muskeln sowie der Hautverschiebungen gegeben sind, sondern auch die reproduktiven und impulsiven Anteile, die sich in den Bewegungsvorstellungen und Willensantrieben darstellen, die nicht minder wichtig sind wie die Empfindungsfundamente. Die Untersuchung lehrt, welche Seite der Funktion besonders geschädigt ist, ob entwickelnde oder kompensatorische Übung einzusetzen hat, und in welcher Form die Behandlung durchzuführen ist. Neben besonderen instrumentellen Hilfsmitteln kommen andere versuchstechnische Vorrichtungen in Frage, die eine allseitige Ausbildung der Komponenten sowie ihre gesonderte Prüfung ermöglichen.

Frenkel zeigte, daß selbst bei schwersten organischen Schäden die Übungstherapie schöne Erfolge haben kann. Aber auch die funktionelle Schädigung, etwa auf hysterischer Grundlage, wie sie in Reizungs- und Ausfallssymptomen sich äußert, widersteht einer gründlichen Übungsbehandlung in der skizzierten Form keinesfalls, ähnlich wie die Übung nicht nur bei organischen Sprachstörungen, sondern auch bei funktionellen gute Resultate ergibt.

Die Empfindungsübungen setzen sich ohne weiteres fort in eine Übung der Vorstellungen und der aktiven und passiven Vorstellungsbewegung. Neben die Kultur der Sinneswahrnehmung durch die Anschauung tritt somit die Pflege der komplexen Bewußtseinsinhalte und höheren intellektuellen Funktionen. Die Erziehung zu aktiven gedanklichen Synthesen ist ebenso gut möglich wie die Übung des mechanischen Vorstellungsablaufes, wie wir ihn unter Gedächtnis und Assoziation zusammenfassen. Aufmerksamkeit, Gedächtnis, intellektuelle Betätigung methodisch zu üben, ist Aufgabe einer rationellen Therapie, deren Erfolge hinter denen der körperlichen Gymnastik nicht zurückstehen werden. Immer sind die Hauptseiten der einzelnen Funktionen an leichten und schweren Stoffen zu üben und der Nachdruck der Bemühungen ist naturgemäß auf diejenige Seite zu legen, die besonders behandlungsbedürftig angesprochen werden muß.

Die Aufmerksamkeitstherapie geht von einem momentanen Akte der Funktion aus und sucht dessen Leistungsfähigkeit allmählich zu steigern. Als Stoffe werden simultane oder sukzessive, offene oder geschlossene, ungegliederte oder gegliederte Mannigfaltigkeiten gewählt, so daß eine allmähliche Erschwerung der Leistung nach dem Gesichtspunkte des zu bearbeitenden Stoffes in ausgezeichneter Weise möglich wird. Dazu kommt als zweites Moment der Erschwerung die Verkürzung der Darbietungszeit, die zur Erfassung eines Stoffes gewährt wird. Dann gehen wir über zur Stärkung der Dauerspannung oder Richtkraft der Aufmerksamkeit, ihrer Fähigkeit, Aufträge zu behalten und auszuführen. Je nach der Art und Zahl der zu behaltenen Aufträge werden wir ein-, zwei- und mehrdimensionale Auf-



merksamkeitsleistungen verlangen, wobei die Prüfung und Erziehung der Funktion an anschaulichem oder reproduktivem Material durchgeführt werden kann. Jetzt legen wir also einen Dauerakt der Aufmerksamkeit der Übung zugrunde und durch Abstufung der Zeit sowie der Arbeitsumstände sind mannigfache Erschwerungen der Leistungen möglich.

Definieren wir die Aufmerksamkeit als Widerstand gegen Störungsreize, so können wir gleichfalls einen methodischen Lehrgang entwerfen, der den Störungsversuch systematisch durchführt und der sich von der Störung der Sinneswahrnehmung bis herauf zur Störung intellektueller Arbeit erstreckt.

Das Gedächtnis kann zunächst als Speicher der Gedächtnisspuren definiert werden. Um die Bereitschaft der vorhandenen Spuren zu steigern, werden wir assoziative Übungen anzustellen haben. Wir gehen wieder aus von dem einfachen Assoziationsversuch, der eine einfache und momentane Sonde in das Gedächtnisreservoir einführt. Dann lassen wir bestimmte Themen bearbeiten, indem immer alles das hinzuschreiben ist, was auf einen Stichreiz hin einfällt. Schließlich üben wir die freie Reproduktion, indem wir alles aufschreiben lassen, was gerade zu einer bestimmten Zeit der Versuchsperson einfällt.

Das Gedächtnis ist aber auch durch die Stiftung neuer Dispositionen systematisch zu üben, da die Auslösung der vorhandenen Spuren nur eine Seite der Gedächtnisfunktion ist. Wir heben hier mit Wiedererkennungsleistungen an, die wir evt. nach der Methode der identischen Reihen durchführen, und gehen dann zur gestützten Reproduktion über, wo am besten mit der Methode der Hilfen oder Treffer gearbeitet wird, um schließlich bei der freien Reproduktion des Eingeprägten zu enden, die die völlige Beherrschung des gelernten Stoffes und seine richtige und prompte Reproduktion verlangt.

Je nach der Schädigung des Gedächtnislebens und je nach der Individualität des Patienten sind die Übungen individuell zu gestalten, so daß Akustiker, Optiker, Motoriker voll auf ihre Rechnung kommen.

Höhere intellektuelle Leistungen können wir in analoger Weise üben. Bei der begrifflichen Durchbildung können wir die Bereitschaft der vorhandenen Begriffe mannigfach erhöhen, auch durch experimentelle Bedingungen Tätigkeiten der Generalisation mannigfach anregen.

Die Kombinationsfähigkeit der Patienten kann als gebundene und freie Fähigkeit zu Synthesen an anschaulichem und intellektuellem Material geübt werden. Bei Übung der gebundenen Kombination werden wir Lücken ergänzen lassen, die sich in Figuren, Sätzen, Satzgefügen befinden und von uns in mannigfacher Weise angebracht werden können.

Die gebundene Kombination wird durch Übung der freien Synthese ergänzt. Hier ist aus Teilen, die gegeben sind, ein neues Ganzes zu bilden, wie wir bei jener ersten Übung Fragmente des Ganzen vollenden ließen. Buchstaben sind zu Worten, Worte zu Sätzen, Sätze zu Satzgefügen und Gedankenfolgen zusammenzu setzen. Bei der Variationsübung z. B. werden wir zwei und mehr Worte geben und nun alle möglichen sinnvollen Zusammenhänge auffinden lassen, die aus dem gegebenen Anhaltspunkte durch Einfügung neuer, in der Zahl mannigfach bestimmbarer Zwischenglieder von einer bestimmten Person gebildet werden können.



Aufmerksamkeit und Gedächtnis üben wir in Aussageversuchen, die an Gegenständen oder Vorgängen durchgeführt werden, welche wieder in Wirklichkeit oder nur bildhaft gegeben sind. An den spontanen Bericht schließt sich das Verhör, wobei die Versuchsumstände je nach dem Lehrgange ganz verschieden ausfallen werden. Als Maße der Leistung empfehlen sich die Sternschen Formeln.

Neben dem intellektuellen Leben ist das emotionale zu entwickeln. In vielen Fällen dürfte hier die Gewöhnung an gefühlsbetonte Reize und Erlebnisse an erster Stelle stehen. Schreckgewöhnung verlangt z. B. Th. Ziehen bei manchen funktionellen Gehirnschäden, und in mannigfacher Weise führt er diesen therapeutischen Gedanken durch. Alle Gefühle äußern sich in Veränderungen von Puls und Atmung, also vasomotorischen Begleiterscheinungen, auf die einige Forscher die Gefühle überhaupt zurückführen wollen. Während die Erregung durch Reize von geringem Gefühlsakzent oftmals keinerlei schädigende Nachwirkung hinterläßt, genügt manchmal schon ein geringes schreckhaftes Geräusch, um schwere Verstimmung oder Krämpfe auszulösen. Aufregung, Ärger, Schreck und wie die Gemütsbewegungen immer benannt sein mögen, sie alle wirken ungleich stärker auf das kranke Bewußtsein als intellektuelle Strapazen. Die Gewöhnung an schreckhafte Reize und widrige Erlebnisse darf daher im Laufe einer systematischen Übungstherapie nicht übersehen werden.

Die einfachste Schreckgewöhnung kann mit dem Schallpendel sehr leicht durchgeführt werden. Wir stellen zunächst diejenige Schallstärke fest, die gerade noch erträglich ist, ohne daß krampfartige Zuckungen eintreten. Dann suchen wir durch systematische Übungen diesen Grenzwert allmählich zu erhöhen, indem wir selbst in täglicher Übung immer stärkere Reize geben oder von dem Reagenten selbst einstellen lassen. Die Erhöhung der Schwelle der Schreckhaftigkeit ist in den meisten Fällen recht beträchtlich, so daß schließlich auch starke Schallreize, die ohne Erwarten des Patienten ihn treffen, keinerlei Reizungssymptome von Bedeutung mehr nach sich ziehen.

An die Übung des emotionalen schließt sich die Übung des Willenslebens. Die Untersuchung und Übung hat mit den verschiedenen Formen des momentanen Willensaktes zu beginnen, ihn der Zeit und Kraft nach zu studieren und ihn quantitativ und qualitativ zu steigern, soweit nicht Erziehung zum momentanen Willensakte überhaupt von nöten ist. Dann erst ist der Dauerwille zu bilden, für den die gleichen Gesichtspunkte maßgebend sein müssen. Neben der muskulären Arbeit ist die assoziative Dauerleistung nicht zu übersehen.

Das Ziel der Übung ist in einer quantitativen und qualitativen Steigerung der Arbeitskurve gelegen, so daß wir schließlich bei einer gleichsam unendlichen Leistungskurve anlangen, wo bei angemessenem Wechsel von Arbeit und Ruhe eine fortlaufende Betätigung körperlicher oder geistiger Art möglich ist, die nur die normalen Ermüdungszeichen aufweist. Erst dann wird der Patient beruflich leistungsfähig, da er nun erst im Laufe eines Arbeitstages sein Pensum in angemessener Weise erledigen kann. Die Ermüdungsmessungen geben uns ein einwandfreies Maß der individuellen Leistungsfähigkeit, das wir vor Beginn des gesamten Übungskurses abzuleiten haben, damit wir von dem Patienten, welche Übung er auch immer, sei sie muskulär oder intellektuell, zu erledigen hat, nicht mehr verlangen, als ihm dienlich ist. Denn es ist eine alte Erfahrung, daß der Wert der Übungen, die im Ermüdungszustande angestellt werden, sehr



gering ist, da die Nachwirkung des Gelernten in keinem Verhältnis zur aufgewandten Arbeit des Übungsleiters steht, wofern nicht gar schädliche Wirkungen und Nachwirkungen sich einstellen. Insofern ist der Arbeitsversuch, der Bestimmung der Übungstätigkeit und Ermüdbarkeit in sich schließt, grundlegend für jedwede Übung, welcher Art sie auch immer sein mag, da er die Zeit und Häufigkeit der einzelnen Sitzungen ableiten läßt, die dem einzelnen Patienten zuträglich sind.

So schal und einfach das allgemeine therapeutische Prinzip der Übung zu sein scheint, so bunt und mannigfaltig wird das Programm, wenn wir in die konkrete Funktionsübung eintreten. Der allgemeine Gang des Übungskursus wieder zeigt große formale Gleichartigkeit, die im Grunde in jener energetischen Grundbeziehung gelegen ist und aus ihr abgeleitet werden kann, die das Wesen der Übungsfähigkeit des Organismus überhaupt widerspiegelte. Wiederholung des Gleichen, Fortschreiten vom Einfachen zum Schwierigeren, das sind unbestrittene Grundforderungen, die sich notwendig aus jener Grundgleichung ergeben. Schließlich ist es auch nötig, alle Übungen interessant zu gestalten. Dies kann durch geeignete Stoffauswahl geschehen, die dem Milieu entspricht und sich ihm anschmiegt, dem der Patient entstammt, weiter auch durch die Art der Beanspruchung des Bewußtseins. Wir werden mit großem Vorteile die Fülle kollektiver Faktoren verwerten, die gerade durch das soldatische Leben und die soldatische Erziehung sich besonders empfehlen. Wir werden, wo es angängig ist, gemeinsame Kurse veranstalten, um den Ehrgeiz und Wetteifer der Klienten anzuregen. In vielen Fällen erzielten wir so noch leidliche Reaktionen, wo eine Einzelleistung vom Kranken gar nicht zu erhalten war und ganz ausfiel. Wettarbeit von zweien oder von Gruppen, Chorlernen u. dgl. sind Kunstgriffe, auf die eine zweckvolle Therapie nicht verzichten kann, da die Leistungssteigerung dann in einem lebhafteren Tempo einzusetzen pflegt. In vielen Fällen ist naturgemäß eine Einzelsitzung nicht zu umgehen, da die Ablenkung der gemeinsamen Betätigung allzugroß ist, um gedeihliche Übung zu ermöglichen.

Der Fortgang der Übung ist in vielen Fällen wieder durchaus gleichartig, legen wir die allgemeine Verlaufsform des Leistungsanstieges der vergleichenden Betrachtung zugrunde. Auf ein sehr lebhaftes Anfangsstadium, das einzutreten pflegt, wenn man überhaupt erst einmal an den Patienten herangekommen ist und das Eis gebrochen hat, pflegt ein ruhigeres Stadium der gemächlichen Steigerung zu folgen. Wenn dann das Quantum der Leistung und vor allem die Qualität, nicht zu vergessen die Stetigkeit der Arbeiten, die in der Streuung ihr exaktes Maß findet, eine erhebliche Besserung nicht mehr erhalten, sind wir zu einem relativen Ruhepunkte gelangt, der eine Pause in der Behandlung einzuschalten empfiehlt.

Es erhebt sich schließlich die Frage: Wo sind die Übungen der Bewußtseinsfunktionen indiziert und angebracht?

Nun, zunächst bei allen organischen Gehirnschäden verschiedenster Art und Größe, wird die Antwort lauten, da hier die systematische Übung in vielen Fällen die einzige überhaupt mögliche Behandlungsform ist, die Besserung und Heilung herbeiführt. Der Aphatiker, der durch Kopfschuß, also reine organische Läsion, wie wir annehmen wollen, Sprachverlust hat, muß eben wieder die Sprache von neuem erlernen, was nur durch tägliche methodische Übung erreicht

werden kann. Das gleiche gilt von Aufmerksamkeits-, Gedächtnis-, motorischen Störungen auf organischer Grundlage. Dem Arzte gebührt natürlich das entscheidende Wort, ob der Zeitpunkt gekommen ist, die Übungen zu beginnen, ob die Ruhe des Patienten ausreichend gewesen ist und bei längerer Ausdehnung Verödung der Bewußtseinsreste nach sich ziehen würde. Der Psychologe kann wieder durch Untersuchung der körperlich-geistigen Arbeitsfähigkeit feststellen, ob der Beginn der Übungen möglich und zweckmäßig ist, und wie lange und wie oft die Sitzungen anzuberaumen sind.

Die Wunder der Übung sowie ihre Bedeutung für die Differenzierung der nervösen Substanz lehrt uns recht eindringlich der Entwicklungsgang des Kindes. Auch beim Kinde will die Entwicklung systematisch geleitet sein, zunächst von der Familie und dann von der Schule, die nun die Erziehung und Unterweisung übernimmt. Das Kind ist ataktisch und aphasisch, es kann weder gehen noch stehen, noch sprechen, und erst ganz allmählich durch rege und unabläsige Übung lernt es, die Glieder zu gebrauchen, ist dann fähig zu allen wesentlichen Gebrauchbewegungen und lernt allmählich in steter Beteiligung der Umgebung zu sprechen. Ruhe würde hier den Tod aller Entwicklung bedeuten, und nur die Umgebung macht aus der unbeholfenen Fleischmasse ein nützliches Glied der menschlichen Gemeinschaft. Goldstein (Frankfurt) sowie Mann (Mannheim — Lazarettschule) berichten ebenfalls von wachsenden Verödungen des Bewußtseins bei Hirnverletzten, die keine Übung betreiben, so daß sie schließlich scheu und unfähig zum Gemeinschaftsleben werden.

Auch bei schweren Entwicklungshemmungen, wie sie bei Debilität und Imbezillität gegeben sind, kann durch systematische Arbeit ein wesentlicher Fortschritt erzielt werden. In der Tat sind es auch Hilfsschullehrer, die Hartmann in seine Übungsschule für Hirnverletzte übernahm, damit sie den Gehirngeschädigten die elementaren Künste und Fertigkeiten beibrächten. Auch die Funktionsübung des Bewußtseins, wenn auch in etwas weniger systematischer Form ist seit Jahrzehnten in der Heilpädagogik nutzbringend verwendet worden. Ungleich größer dürften die Fortschritte sein, falls nicht organische Entwicklungshemmungen vorliegen, sondern plötzliche und partielle Verletzungen einen Gehirnschaden setzen, der ein bis dahin normales und in der Vollkraft der Jahre stehendes Gehirn getroffen hat. Die Übung der Gehirnkrüppel, die meistens selbst das größte Interesse daran haben, umgangsfähig zu werden, wird daher unter wesentlich günstigeren Bedingungen arbeiten als die Schule der Gehirnsiechen.

Wie aber steht es mit der Übungstherapie bei funktionellen Hirnschäden, so wird man weiter fragen? Können Hysterie, Neurasthenie und wie sie alle heißen mögen, die durch den Krieg in Unzahl auftauchten, ebenfalls mit rationeller Übung der Bewußtseinsfunktionen behandelt werden, falls die Untersuchung behandlungsbedürftige Schäden aufdeckt?

Die Antwort gebührt natürlich dem Psychiater. „Gewiß“, antworten nicht die unbedeutendsten Psychiater, „aber die Übungstherapie ist nur eine der vielen Behandlungsformen, die alle durch die Tatsächlichkeit der Erfolge ihre Daseinsberechtigung erwiesen haben“. Wir nennen als erfolgreiche Methoden: „Physikalisch-diätetische Kuren, elektrische Behandlung mit galvanischen und faradischen Strömen, Metalltherapie, hypnotische Behandlung, Schreck“ und Gewalttherapie u. dgl. mehr. Die Übungstherapie hat, wie unsere Erfahrung



lehrt, auch da schöne Erfolge erzielt, wo der Patient seit Monaten im Lazarett gelegen hatte und alle ärztlichen Bemühungen vergebens gewesen waren. Außerdem zeichnet sie sich durch die Harmlosigkeit ihrer Natur aus, während die Abschreckungstherapie oder die Behandlung mit Bauernmitteln, wie sie der Psychiater auch kennt, naturgemäß nur in der Hand des Arztes anwendbar sind.

Ziehen, dem eine reiche Erfahrung zu Gebote steht, wünscht bei Behandlung der Hysterie und Neurasthenie ebenfalls die Übungstherapie berücksichtigt zu haben. Er verlangt für die Kranken eine Beschäftigung, deren Ausführung man nach Quantität und Qualität kontrollieren kann. Keine zweite Form der Beschäftigung aber kann der Menge und Beschaffenheit nach so genau und mannigfaltig dosiert und gemessen werden, wie die Übung der Funktionen nach exakten Methoden der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Wir sind in der Lage, körperliche oder geistige Arbeit zu geben, wir können sie in bestimmter Folge miteinander wechseln lassen. Wir können ihre Schwierigkeit in bestimmtester Weise abstufen und haben durch Maß und Zahl ein genaues Urteil über die Güte der Leistung, ihre Menge, Beschaffenheit und ihre Schwankungsbreite, wir können weiter die Veränderung der Leistungen durch die Therapie fortlaufend genau kontrollieren.

Auch bei besonderen und partiellen Störungen auf funktioneller Grundlage, etwa Ataxie oder Parese, empfehlen Ziehen, Lazarus u. a. systematische Übung. Auch hier hat die methodische Übung, die der funktionellen Natur der Krankheit gerecht wird, ausgezeichnete Erfolge. Wir sahen durch kinästhetische und Innervationsübungen Reizungs- und Ausfallssymptome schwerster Art schwinden, die galvanischen und faradischen Strömen widerstanden hatten und die auch bei den kräftigsten Suggestionen sich nicht gerührt hatten.

Auch bei Hemmung aller Bewußtseinsfunktionen wurden durch systematische Übung, die sich den Schäden genau anschmiegten, gute Fortschritte erzielt. Ein gebildeter Patient mit schwerer Hysterie nach Verschüttung sagte selbst: „Wir müssen arbeiten an uns, Willenenergien aufbieten durch objektive Leistungen, dann geht es uns besser.“ Der Widerstand gegen Suggestionen, der systematisch untersucht und gemessen werden kann, ist durch besondere Willensübungen bald zu erhöhen, so daß schließlich viele Reaktionen ausbleiben, die man anfangs durch Wachsuggestion mühelos erreichen konnte. Der große Wert und die heilsame Bedeutung einer objektiven Beschäftigung mit den Dingen, die mit dem Ich und seinen Beschwerden nichts zu schaffen haben, ist in vielen Fällen handgreiflich, und Ziehen ist auch hier einer von denen, der solchen ablenkend wirkenden Betätigungen das Wort redet. Der Kranke wird vor eine konkrete Aufgabe gestellt, der er gewachsen ist, er löst sie und erreicht täglich ein bestimmtes Ziel, so daß er allmählich Selbstvertrauen gewinnt, sicher wird im Bewußtsein der eigenen Leistungsfähigkeit, welche Wirkungen neben der ablenkenden Wirkung der Arbeit nicht zu unterschätzen sind. Das egozentrische Weltbild, in dessen Mittelpunkte das Ich und die Unzahl seiner Beschwerden steht, die oftmals kleinste objektive Grundlagen haben, wird auch in schweren Fällen allmählich abgebaut werden können.

Es ist ein Grundgesetz des Geisteslebens, daß die Übung weit über den Bezirk hinausstrahlt, auf den sie sich ursprünglich erstreckte. Das Gesetz der Mitübung des Verwandten besagt, daß Förderung auch derjenigen Betätigungen durch



spezielle Übung einer bestimmten Funktion erreicht wird, die mit dieser zunächst geübten Bewußtseinsfunktion eine Verwandtschaft bestimmter Größe aufweist. Da ein Aufmerksamkeitsfaktor in jeder Bewußtseinsleistung beinahe mit enthalten ist, da ferner Gedächtnisleistungen ebenfalls zu allen wesentlichen Bewußtseinstaten erforderlich werden, so haben wir ungleich mehr Arbeit mit der Therapie geleistet, als man ursprünglich vermuten möchte. Die Mitübung des Verwandten wird je nach dem Grade und der Art der Verwandtschaft, will sagen der gemeinschaftlichen Anteile zwischen mehreren Bewußtseinsbezirken, wirksam werden. Ist nun ein Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten nötig, so werden die erstarkten Bewußtseinskräfte den neuen Anforderungen ungleich besser gewachsen sein, als wenn methodische Übung nicht vorangegangen ist. Die Funktionsübung des Bewußtseins und seiner Tätigkeiten stimmt im Prinzip letzten Endes überein mit dem erzieherischen Grundprinzip des gesamten öffentlichen Bildungswesen unserer Zeit. Die formale Bildung, wie man dort die Ausbildung geistiger Kräfte im Gegensatz zur Unterweisung in bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten genannt hat, ist seit etwa hundert Jahren maßgebend geworden für die niederen und höheren Schulen Deutschlands. Was Pestalozzi für die Volksschulen einführte, das verdankt die höhere Schule der Tätigkeit Humboldts. Das Gymnasium führt den Zögling doch nicht deswegen nach Hellas und Rom, um ihn Kulturgeschichte lernen zu lassen, sondern durch das angestrengte Ringen mit den Aufgaben der Schule bildet und übt er seine Kräfte zu dem Endzwecke, daß die erstarkten geistigen Funktionen nun auch dort als leistungsfähig sich erweisen, wenn ganz neue Aufgaben an den Zögling herantreten, deren Lösung intellektuelle Arbeit verlangt, zu der er fähig gemacht worden ist. Dieser Gedanke der formalen Bildung der geschädigten Bewußtseinsfunktionen kann therapeutisch in reinster Form im psychologischen Laboratorium durchgeführt werden, mögen nun Kriegsgeschädigte oder gehirngeschädigte Kinder Objekt der Übung sein, wo immer nur wir die einzelnen Bewußtseinsfunktionen möglichst rein an meßbarem Material arbeiten lassen, wo wir sie systematisch üben und bilden können, so daß nun ein reges geistiges Wachstum und eine gute allgemeine Durchbildung des Bewußtseins und aller seiner Funktionen erzielt werden kann.

Literatur.

Moede. Untersuchung und Übung der Gehirnbeschädigten nach experimentellen Methoden. 1917. (Literaturverzeichnis! — Das 1. Kapitel dieser Schrift deckt sich inhaltlich und teilweise wörtlich mit der vorstehenden, schon früher verfaßten, aber in der Drucklegung verzögerten Abhandlung.)

Poppelreuter, Die psych. Schädigungen durch Kopfschuß. 1917.

Weber, Über ein neues Verfahren zur subjektiven Feststellung bestimmter nervöser Störungen. 1916.



Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Der Gesundheitszustand der Schüler während des Schuljahres. Im Folgenden biete ich zur Ergänzung meiner Ausführungen in dieser Zeitschrift (laufender Jahrg. S. 29f.) eine Zusammenstellung der Versäumnisse in 10 Schuljahren, von denen ich vier bereits in dem Aufsatz ohne Zahlenangabe behandelt habe. Die Monate August bis Oktober d. J. 1914 ließ ich am Realgymnasium außer Betracht, da der Schulbesuch in dieser Zeit unter der Kriegslage litt. Der Juli konnte nur im Jahre 1915 herangezogen werden, weil die Ferien nur in diesem Jahre erst nach seiner Mitte begannen. Die wenigen Julitage der anderen Jahre (3 oder 4) zur Grundlage einer Monatsberechnung zu machen, trug ich Bedenken. Die monatlichen Zahlen sind auf 100 Tage verrechnet, und das Ergebnis ist durch die Schülerzahl geteilt.

A. Kronprinz Wilhelm-Realgymnasium in Danzig-Langfuhr.

Schuljahr	Schülerzahl	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sep.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März
1912/13	252 VI—UI	1,77	2,23	1,19	—	2,39	2,67	2,21	4,07	4,79	3,47	2,61	2,19
1913/14	307 VI—OI	1,09	2,49	3,28	—	2,07	2,61	1,57	3,00	4,10	1,73	3,00	3,42
1914/15	310 VI—OII	1,09	1,56	2,52	—	—	—	—	2,35	3,59	2,26	3,02	2,92
1915/16	331 VI—OII	1,23	3,77	2,22	3,26	2,69	3,05	4,78	4,28	3,79	3,29	5,16	5,18
Im Durchschnitt		1,29	2,51	2,30	3,26	2,38	2,78	2,85	3,42	4,07	2,69	3,45	3,43

B. Knabenmittelschule in Danzig-Langfuhr, beginnend mit Klasse VI (10. Lebensjahr). Neugründung.

1912/13	142 VI—III	1,26	1,52	1,57	—	1,83	1,46	0,91	4,27	3,73	2,33	1,55	1,00
1913/14	162 VI—II	0,91	0,96	0,82	—	2,05	1,03	1,79	1,71	1,69	2,02	1,54	1,93
1914/15	203 VI—I	0,39	0,83	0,83	—	1,64	2,89	1,15	1,33	3,02	2,19	1,88	2,59
1915/16	219 VI—I	1,22	1,11	1,74	1,05	3,12	1,69	3,99	2,89	3,22	4,79	4,43	4,11
Im Durchschnitt		0,95	1,11	1,24	1,05	2,16	1,77	1,96	2,55	2,91	2,83	2,35	2,41
Unterschied von A —		0,34	1,40	1,16	2,21	0,25	1,01	0,89	0,87	1,16	—	1,10	1,02
+											0,14		

Tatsächlich ist der Unterschied zugunsten von B noch größer, da die widerstandsfähigsten älteren Schüler fehlen.

C. Knabenvolksschule an der Großen Mühle in Danzig, 7 Stufen in 17 Klassen.

1911/12	841	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4,36	5,34	2,24
1912/13	910	2.71	3,39	3,29	—	3,92	3.35	4,12	4,28	5,35	3,24	3,89	2,02
1913/14	984	2,81	2,41	2,87	—	3,19	3,91	5,46	5,29	6,09	—	—	—
Im Durchschnitt .		2,76	2,90	3,08	—	3,55	3,63	4,79	4,78	5,72	3,80	4,61	2,13



Am besten ist der Gesundheitszustand also in der Mittelschule; sie ist wohl nicht mit so viel schwächlichen Kindern belastet, wie die höhere Schule, in deren Versäumnislisten dieselben Namen öfter wiederkehren. Auffällig ist die Verschlechterung des Gesundheitszustandes beider Schulen im Jahre 1915/16, worin man wohl eine Folge der geschmälerten Ernährung zu sehen hat. Die Zahlen der Volksschule sind besonders durch die in A und B nicht enthaltenen jüngeren Jahrgänge, 7.—9. Lebensjahr in 9 Klassen, in die Höhe gedrückt.

Trotz mancher Verschiedenheit läßt sich das Typische der Jahreskurve erkennen: Ein Aufsteigen vom April bis zum Dezember und ein Abfallen vom Januar, in A und C durch eine Steigerung im Februar unterbrochen. Daß der August nur in einem Falle (A 1913) eine Besserung gegenüber dem Juni zeigt, muß auch hier hervorgehoben werden. Die Mitte des Jahres bringt eben eine, zuweilen schon im Juni (A 1913, 1914) kenntliche Depression, die wohl noch schärfer hervorträte, wenn reicheres Material für den Juli vorläge, in dem ja auch Lobsien einen Tiefstand fand. Die von mir nicht benutzten Versäumnisse des Julianfanges weisen hohe Zahlen auf. Aus den mir noch für einen Teil des Schuljahres B 1916/17 mit späteren Sommerferien zugänglichen Angaben lauten die verrechneten Zahlen für Juni bis August 1,16, 2,19 und 2,67.

Der Stand des April ist auch der Osterruhe und dem seelisch hebenden Moment der Arbeit auf der neuen Klasse zuzuschreiben. Im Jahre 1916 fielen der 1.—8. April ans Ende des Schuljahres und zeigten in A so starke Versäumniszahlen, daß der Wert des ganzen Monats danach 4,09 wäre. Da die ersten beiden so günstigen Wochen des Schuljahres meistens der Berechnung des Monatswertes zugrunde gelegt sind, kommt die seelische Gunst der Zeit doppelt zum Ausdruck. Der Mai erscheint selbstsicherer.

Die Erhöhung der Oktoberwerte in C ist durch eine Grenzberichtigung der Herbstferien veranlaßt worden.

Herrn Rektor Gehrke, der das Material für die Berechnungen unter B, wie vorher für C, geliefert hat, schulde ich Dank, desgleichen der Danziger Stadtschulverwaltung und der Leitung meiner früheren Schule, die die Benutzung der Versäumnislisten gestattet haben.

Zoppot. Ernst Lentz.

Der Einfluß des Wetters auf die Haltung der Schüler. Der Herausgeber der holländischen Zeitschrift „Hemel en Dampkring“ (Himmel und Dunstkreis), A. J. Monné, macht in seinem Blatte Mitteilungen über eine Untersuchung, die die auffallenden Beziehungen zwischen dem Wetter und dem Benehmen und der Haltung der Schulkinder zum Gegenstande hat. Die Wetterlage wurde durch nachstehende Rubriken bezeichnet: 1. heiter und schön; 2. bewölkt; 3. stark bewölkt; 4. Regen; 5. warm; 6. heiß; 7. drückend; 8. windig; 9. stürmisch; 10. rauh; 11. starker Sturm; 12. Unwetter; 13. Schnee; 14. kalt; 15. Frost. Das Verhalten der Kinder wurde angedeutet durch die Rubriken: 1. still und ruhig; 2. geräuschvoll; 3. unaufmerksam; 4. ungehorsam; 5. unlustig; 6. schläfrig; 7. schlaff; 8. spielerisch; 9. fahrig; 10. roh; 11. unruhig. Die Anzahl der Beobachtungen betrug 1584.

Von den 389 Beobachtungen, die unter die Wetterrubrik „heiter und schön" fallen, trafen im ganzen mehr als 88 v. H. unter die Kennzeichnung „still und ruhig". Wenn wir in Betracht ziehen, daß bei allen die Kinder betreffenden Beobachtungen — d. h. Beobachtungen in jeder erdenklichen Wetterlage — nur 39,6 unter „still und ruhig" fallen, so können wir mit einiger Sicherheit behaupten, daß zwischen dem schönen Wetter und dem ruhigen Verhalten der Kinder ganz bestimmte Beziehungen bestehen müssen. Die Anzahl Beobachtungen unter „bewölkt" betrug 239. Die Unruhe und Lärmsucht der Kinder hat hier merkbar zugenommen. Bei „stark bewölkt" fällt die Veränderung noch mehr ins Auge; die Kinder sind unaufmerksamer, ungehorsamer, lässiger, spielerischer und unruhiger geworden. Die Anzahl Beobachtungen bei „stark bewölkt" betrug 256. Bei „Regen" sind die Zahlen, was „still und ruhig" betrifft, ganz bedeutend gesunken, vermutlich wohl infolge der durch den Regen bewirkten Ablenkung. Daß diese Ablenkung der Lärmsucht in die Hände arbeitet, läßt sich denken, und natürlich müssen dann auch Unaufmerksamkeit und Lässigkeit zunehmen. Die Zahl der Beobachtungen betrug 207. Daß der Zustand der Kinder bei der Rubrik „warm" schläfrig und schlaff sein würde, konnte man sich denken, und es war auch in der Tat so. Von den 90 Beobachtungen fällt zwar die Hälfte unter „ruhig und still", aber im Vergleich mit der vorigen Rubrik (Regen) sind „schläfrig und schlaff" um nicht weniger als 21,5 v. H. gestiegen. Die natürliche Folge hiervon ist, daß Unaufmerksamkeit und Ungehorsam ebenso wie Lärmsucht abgenommen haben. Dies gilt in noch stärkerem Maße für die Rubrik „heiß"; hier erscheint die Rubrik „schlaff" mit dem Hauptanteil. Ungefähr ähnlich verhält es sich, was die Schlaffheit und Schläfrigkeit angeht, mit dem Zustand „drückend": während alle andern Zustände nur auf je 5 oder 10 v. H. Anspruch machen können, müssen der Schläfrigkeit 40 v. H. zuerkannt werden. Die Beobachtungen bewiesen, daß die Behauptung, daß Kinder bei windigem Wetter unruhig seien, auf Wahrheit beruht. Von den 89 Beobachtungen bei windigem Wetter fielen nur 17 unter „still und ruhig", während die übrigen alle unter „Unruhe" gebucht werden konnten. Auch bei „stürmischem" Wetter sind die Kinder außergewöhnlich geräuschvoll und unruhig. Dies gilt auch ungefähr für „rauh". Während aber bei diesen beiden Wetterzuständen es immerhin noch ein paar „ruhige und stille" Kinder gibt, fällt bei „starkem Sturm" die Rubrik „still und ruhig" ganz weg. Die Anzahl Beobachtungen bei „Unwetter" betrug nur 12, so daß sich über den Zustand der Kinder bei so gewaltiger Naturerscheinung kein abschließendes Urteil fällen läßt. Wenn man vermutete, daß „Schnee" die Kinder von ihrer gewohnten Arbeit sehr ablenken müsse, wird man einigermaßen überrascht durch die Erfahrung, daß immerhin noch 37,5 v. H. bei Schneewetter still und ruhig waren. Bei „Kälte" und „Frost" scheint die Neigung und Verleitung zur Unruhe noch weit geringer zu sein, vielleicht weil die Kinder sich dann am warmen Ofen des Schulzimmers ganz behaglich und wohlig fühlen und die Schulstunde nicht als etwas Lästiges empfinden. Als einer der Faktoren bei der Beurteilung des Zustandes der Kinder bei verschiedenem Wetter kommt auch die Verfassung des Lehrers in Betracht. Von ihm hängt es zum nicht ge-

ringen Teil ab, wie die Kinder sich in der Schule betragen. Es ist natürlich nicht anzunehmen, daß die Stimmung des Lehrers jeden Tag gleich ist. Er ist schließlich auch nur ein Mensch, und wie das Wetter seinen Einfluß auf die Kinder ausübt, wird dies auch für den Lehrer der Fall sein.

(Deutsche Schule.)

Umfänglichere Erfahrungen über die Kriminalität der Jugendlichen haben zwei Umfragen ergeben, die im Herbste 1915 und 1916 von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge an die deutsche Jugendgerichtshilfen ergangen sind. Über die Antworten des ersten Rundschreibens ist in Bd. XVII, S. 172, dieser Zeitschrift berichtet worden. Aus der Verarbeitung des Materials, das die erneute Aussendung des Fragebogens im Herbste des vergangenen Jahres ergeben hat, sei aus dem sachkundigen Berichte von Dr. Käthe Mende in der Zeitschrift „Die Jugendfürsorge" (Jahrg. XII, 4) das Folgende in freier Bearbeitung herausgehoben.

Während in der ersten Kriegszeit vorwiegend die Schuljugend die meisten Straffälle aufwies, sind nach den Mitteilungen aus Stuttgart, Hannover, Dresden usw. die Hauptzahlen auf die höheren Altersstufen gerückt. Zugleich ist der Anteil der weiblichen Jugend gestiegen. Auffällig und bedenklich erscheint die Vermehrung der Rückfälligen: u. a. war in Augsburg beim Jugendgericht fast 1/3 aller der Straffälligen über 14 Jahre vorbestraft, beim Landgericht sogar nahezu die Hälfte.

Die überwiegende Anzahl der Delikte fiel in 70 Orten auf Eigentumsvergehen, besonders auf Diebstähle; so in Hannover 80 %, Crefeld 76 %, Allenstein 92 %. Aus Leipzig liegt darüber die nachfolgende Tabelle vor, die neben der erheblichen Steigerung innerhalb der Kriegszeit den höheren Anteil der Jugendlichen aufdeckt.

Altersstufe	1914/15			1915/16		
	Zahl der Straffälle	Darunter Diebstahl, schwerer Einbruch, Unterschlagung	% der Straffälle	Zahl der Straffälle	Darunter Diebstahl, schwerer Einbruch, Unterschlagung	% der Straffälle
12—14	59	53	89	147	131	89
14—16	105	77	73	250	214	86
16—18	128	96	75	283	226	79
Summe	292	226	77	680	571	84

Bei diesen Eigentumsvergehen wird mehrfach, so von Dresden, München und anderen Orten her nachdrücklich betont, daß nicht bloß die Zahl der jugendlichen Rechtsbrecher bedenklich gestiegen ist, sondern zugleich auch die strafbaren Handlungen in der Schwere der Verfehlung zugenommen haben. Eine große Reihe von Städten (Bielefeld, Crefeld, Lübeck, Königshütte, Ulm, Liegnitz u. s. f.) melden das Auftreten jugendlicher Banden.

Zwölf Orte — auffälliger Weise fast nur solche mit mittlerer oder kleinerer Einwohnerzahl — nennen an erster Stelle die Vergehen gegen die Sittlichkeit. Weniger häufig wird im Allgemeinen über Körperverletzung, Sachbeschädigung, Rohheit, Unbotmäßigkeit in der Schule geklagt.

Vielfach weisen die Berichte darauf hin, daß die vermehrte Straffälligkeit unserer Jugend überwiegend nicht auf innere Antriebe, auf verbrecherische Neigungen, sondern auf äußere Einflüsse zurückzuführen sei, mit deren Wegfall bei der Wiederkehr des Friedenszustandes auch die Zahl der jugendlichen Rechtsbrecher schwinden werde. Schon mit der Aufhebung der militärischen Erlasse, gegen die besonders bayrische Orte viele Vergehen verzeichnen, muß ja ein nicht geringer Anteil der Straffälle sofort ausscheiden.

Die erste psychologische Klinik für nichtnormale Kinder wurde durch Witmer 1896 an der Universität Pennsylvania errichtet. Das zweite gleichartige psychologische Laboratorium richtete 1898 Wylie an der staatlichen Anstalt für Schwachsinnige in Faribault, Minn., ein. Es folgten folgende Institute: 1905 Training School for Peeble-Minded zu Vineland, N. Y., 1909 das Institut für jugendliche Psychopathen in Chicago, die Klinik an der Clark University zu Worcester, Institute an den Universitäten Minnesota und Washington, 1912 in Pittsburgh, 1913 in Jowa. Verschiedene ähnliche Einrichtungen wurden an Gefängnissen, Besserungsanstalten und Schulen geschaffen.

Schulorganisatorische Maßnahmen für den Aufstieg der Begabten aus der Volksschule sind von verschiedenen deutschen Großstädten teils mit dem Beginne des neuen Schuljahres getroffen worden, teils werden sie noch mit der Aussicht auf schnelle Verwirklichung beraten.

Der Schulausschuß der Hamburger Bürgerschaft hat nach eingehenden Beratungen die folgenden einstimmig gefaßten Beschlüsse dem Senat unterbreitet:

1. Die Bürgerschaft ersucht den Senat um eine Vorlage, nach der je nach Bedarf einer Anzahl Volksschulen vom Ende der gegenwärtigen dritten Klasse ab je ein neuer Zug von vier Klassen angegliedert wird. In diesem Zug ist der Unterricht in zwei Fremdsprachen verbindlich. Der Lehrplan des neuen Volksschulzuges ist dem der höheren Schulen zum Zweck der Erleichterung des Überganges nach Möglichkeit anzupassen. Der neue Volksschulzug ist so auszugestalten, daß ihm die Berechtigung der preußischen Mittelschulen, insbesondere das Recht der Aufnahme in die höheren Fachschulen zur Ablegung der Prüfung für den Erwerb der Berechtigung für den Einjährigendienst vor einer Kommission oder an einer höheren Schule vor dem 17. Lebensjahr zuerkannt werden kann.

2. Bis diese neue Organisation wirksam wird, ersucht die Bürgerschaft den Senat um seine Genehmigung, daß zur Vorbereitung begabter Volksschüler der ersten Klassen zum Eintritt in Realschulen auf beiden Seiten der Alster mindestens je eine Vorbereitungsklasse errichtet und ihren Schülern, wenn die Einkommenverhältnisse der Eltern es erfordern, in den höheren Schulen Schulgeldfreiheit gewährt werde, und daß ihnen, wenn es notwendig sein sollte, auch die Schulbücher unentgeltlich geliefert werden.

3. Die Bürgerschaft ersucht den Senat um tunlichst baldige Vorlage eines neuen Unterrichtsgesetzes.



Eine noch weitergehende Fürsorge für besonders begabte Volksschüler beabsichtigt Berlin noch in diesem Jahre durchzuführen. An die sieben Pflichtklassen der Volksschulen — also nicht an die achte Oberklasse — soll sich dort ein Realgymnasium anschließen, das in sechs Jahren zur Reifeprüfung führt. Diese Anstalt soll besonders begabten Schülern aller Volksschulen offen stehen. Nach dem zweiten Schuljahr dieses Realgymnasiums wird sich ein humanistischer Kursus abzweigen, der in vier Jahren zur Reifeprüfung eines humanistischen Gymnasiums führt. Die Lehrpläne sind ähnlich gedacht wie bei den Reformgymnasien. Außerdem wird eine verkürzte Realschule ins Leben gerufen werden, in die ebenfalls besonders begabte Volksschüler aufgenommen werden. Diese Schule soll in dreijähriger Ausbildung mit einem Lehrplan der Realschule die Schüler für gewerbliche Fächer, als Handwerker, Kaufleute und Industrielle vorbilden, so daß sie beim Austritt aus der Schule als Lehrlinge in gewerbliche Betriebe eintreten können. Im letzten Schuljahr wird ein besonderer Kursus für Buchführung und kaufmännische Kunde eingeführt. Diese Schule kann außerdem die Reife gewähren für die Obersekunda oder Oberrealschule. Die Aufnahme in die Schulen erfolgt ohne Unterschied, ob der Schüler Schulgeld bezahlen kann oder nicht. Die Zahl der Freistellen ist nicht begrenzt. Außerdem werden freie Lehrmittel gewährt werden. Bedürftigen und würdigen Schülern kann nach einjährigem Besuch der Schule ein Stipendium von 300 Mark jährlich gewährt werden.

In Charlottenburg bestehen jetzt an den Volksschulen vier A-Klassen, die den Lehrplänen der fünften bis zweiten Klasse der Mittelschule entsprechen. Sie sind bestimmt für solche begabte Volksschüler, die sich eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende Bildung sichern und womöglich die Einjährigenprüfung an einer Mittelschule ablegen wollen. Der Magistrat schlägt nun der Stadtverordnetenversammlung die Errichtung einer A-Klasse mit dem Lehrplan der ersten Klasse der Mittelschulen für Knaben vor. Der Stadtschulrat Dr. Neufert erstrebt diesen Ausbau des von ihm begründeten Systems, weil Charlottenburg selber keine Mittelschule für Knaben besitzt und die Schüler, die aus der gegenwärtigen höchsten A-Klasse abgingen, entweder in eine fremde Mittelschule übertreten oder sich außerschulisch vorbereiten mußten.

In Mannheim ist schon seit Ostern 1916 eine Übergangsklasse für solche Schüler eingerichtet, die mit Auszeichnung die vorletzte Klasse der Bürgerschule oder die vorletzte Sprachklasse der unentgeltlichen Volksschule durchlaufen haben und die nun nach dem Willen der Eltern noch den Anschluß an die höhere Schule gewinnen sollen. Man hofft, in ein und einhalb Jahren den Eintritt in die Obertertia und in die zweite Klasse der höheren Mädchenschule zu ermöglichen.

Frankfurt a. M. will nach einem Plane, der die Billigung der Aufsichtsbehörde gefunden hat, die begabten 14 jährigen Volksschüler in einem Jahr bis zum Ziel der neunklassigen Mittelschule und der Untersekunda der Oberrealschule fördern.

Nach dem Plane des Stadtschulrats Dr. Hacks in Breslau sollen dort von Ostern 1918 an nach dem sechsten Schuljahre die Hochbegabten in besonderen

Klassen gesammelt, der Mittelschule überwiesen und hier in drei Jahren bis zum Ziele der Mittelschule geführt werden. Von der Mittelschule soll dann eine Brücke zur höheren Schule geschlagen werden. Außerdem nimmt Dr. Hacks einen Übergang von hochbegabten 14jährigen Volksschülern zur höheren Schule in Aussicht mit dem Ziele, in fünf Jahren die Reifeprüfung zu erreichen.

In einem kleinen Aufsatz „Förderstunden für Begabte" (Pädag. Warte J. 24 Heft 8) macht H. Lohoff (Halle) darauf aufmerksam, daß die neue Bewegung für den Aufstieg der Begabten nicht bei den Großstädten stehen bleiben dürfe. Auch in Dorf und Kleinstadt gibt es viele befähigte Schüler, deren Schul- und Lebensbahn bisher ganz dem Zufall überlassen war. Die persönliche Förderung durch Pfarrer und Lehrer traf doch stets nur Vereinzelte, und das fast ausschließliche Hineindrängen dieser Begabten in einen einzigen Beruf, den des Volksschullehrers, kann nicht als erwünscht gelten. Da es nun unmöglich ist, auf dem Dorfe besondere Klassen für Begabte zu errichten, schlägt Lohoff die Einrichtung von „Förderstunden" vor. Die begabtesten Schüler nehmen, von einigen Stunden des allgemeinen Schulunterrichts befreit, einen besonderen, schneller fortschreitenden Unterricht in Rechnen und Deutsch, sowie die Einführung in die Fremdsprachen.

Unvermerkt scheint bei all diesen Bestrebungen die Gepflogenheit aufzukommen, die für die Begabten einzurichtenden Klassen als „Förderklassen" zu bezeichnen. Da aber dieser Name bereits vergeben ist an die Sonderklassen für „Normalschwache im Sinne des Mannheimer Systems", so empfiehlt es sich, die neuen Einrichtungen für den Aufstieg der begabten Volksschüler am besten als „Übergangsklassen" zu benennen.

Die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins, die während des Krieges ihre Arbeit rüstig fortführt, hat die letzte Gesamtsitzung am 28. und 29. Oktober des vergangenen Jahres in Berlin abgehalten. Den Vorsitz führte Rektor Pretzel. Aus dem ausführlichen Verhandlungsberichte (abgedruckt u. a. in der Deutschen Schule und der Pädagogischen Zeitung) seien die Erörterungen über die Gegenstände der Tagesordnung, die allgemeineres Interesse beanspruchen, herausgehoben.

Über die Tätigkeit des Verdeutschungsausschusses berichtet Dr. M. Brahn. Die unter seiner Leitung stehende Arbeitsgruppe hat eine Liste der erziehungswissenschaftlichen Fremdwörter aufgestellt, die den Mitgliedern der Hauptstelle vorgelegt worden ist. Es wird empfohlen, ein einschlägiges Verdeutschungswörterbuch zu schaffen, das zunächst einige Aufsätze — etwa über allgemeine Grundsätze der vorliegenden Verdeutschung, über Schwierigkeiten und Grenzen der Übertragung (Liste vorläufig unübertragbarer Wörter) und über unnötiges Fremdwörterzeug — enthalten soll. Folgen soll das alphabetische Verzeichnis der Verdeutschungen. Für diese selbst empfiehlt der Ausschuß die Beachtung folgender Grundsätze: 1. Es sollen nicht einfach Verdeutschungen gegeben werden, sondern brauchbare, das Verständnis erhöhende Erläuterungen, die nicht zu sklavischer



Übernahme, sondern zu freiem Gebrauch deutscher Wörter führen. 2. Dazu ist es nötig, auf die geschichtliche Entstehung einzugehen, wo es möglich und zweckmäßig erscheint, die deutsche Erläuterung aus den Quellen beizubringen. 3. Die Abwandlung der Wortbedeutung geschichtlich und in verwandten Wissenschaften sind kurz zu verfolgen. 4. Wo die Erklärungen nicht völlig für sich selbst sprechen, sind Beispiele anzuführen. — Die Besprechung ergibt das Einverständnis der Versammlung mit den Vorarbeiten und Vorschlägen des Ausschusses.

Die Verhandlungen über die *Aufstellung eines Planes für die Bildungsarbeit der Lehrervereine* bereitet ein Vortrag des Rektors Rebhuhn-Berlin vor. Er weist der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle die Aufgabe zu, nachdrücklicher als bisher zur Fortbildungsarbeit in den Lehrervereinen anzuregen, und empfiehlt, in erster Linie der pädagogischen, aber auch der allgemeinen wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrerschaft erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Die Aufgabe der Hauptstelle hinsichtlich der pädagogischen Fortbildungsarbeit erblickt er sowohl in der Anregung zur Aufnahme und Verarbeitung der gesicherten Ergebnisse der Erziehungswissenschaft, als auch zu eigner wissenschaftlicher Arbeit. Was die allgemeine wissenschaftliche *Fortbildung* anbelangt, so wird die Arbeit auf diesem Gebiete nicht zu entbehren sein, solange die Vorbildung des Lehrers auch nach dieser Seite hin unzulänglich bleibt. Um der Hauptstelle die Möglichkeit zu geben, jeden, auch den kleinsten und abgelegensten Verein zu erreichen, schlägt der Vortragende eine Aufteilung des ganzen Vereinsgebietes vor. Jedem Teilbereich soll ein Vorort gegeben werden, in dem in noch zu schaffenden oder bereits vorhandenen Einrichtungen — zu denken wäre dabei in erster Linie an Institute, wie die in Leipzig und München, sowie auch an die Arbeitsgemeinschaften in größern Lehrervereinen — die gesamte Bildungsarbeit des betreffenden Gebietes einen Mittelpunkt findet. An diesen Stellen soll alsdann für die Arbeit in den kleinern Gruppen auch Rat und Auskunft erteilt werden. Wo es sich ermöglichen läßt, soll auf die Einrichtung von Fortbildungskursen Bedacht genommen werden. Dazu wie auch für einzelne Vortragsabende empfiehlt der Vortragende ein von der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle zusammenzustellendes Dozentenverzeichnis. Auch eine etwa alljährlich neu aufzulegende, geordnete Bücherliste würde von den kleineren und kleinsten Arbeitsgemeinschaften mit Freude begrüßt werden. Wie durch die Bearbeitung dieser Bücherliste, so könnte die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle auch durch jährliche Aufnahmen und Übersichten über den Stand der Bildungsveranstaltungen der Angelegenheit wertvolle Dienste leisten. Auch hinsichtlich der Aufbringung der Kosten für solche könnte die Hauptstelle den Vereinen mit ihrem Rate zur Seite stehen. Endlich ist zu erwägen, ob und in welcher Weise sich die Zeitschriften des Deutschen Lehrervereins, die „Deutsche Schule" und die „Päd. Ztg.", in den Dienst dieser Aufgabe stellen könnten. Da es sich um eine wissenschaftliche Angelegenheit des Vereins handelt, würde hauptsächlich die „Deutsche Schule" in Betracht kommen. Sie könnte etwa regelmäßig in gewissen Zeitabschnitten einige Spalten für Anregungen und Berichte dieser Art zur Verfügung stellen. — An diese Dar-



legung schließt sich eine lebhafte und eingehende Aussprache. Herr Dr. Deuchler weist darauf hin, daß es große Schwierigkeiten macht, die Lehrer für wahrhaft wissenschaftliche Arbeit zu gewinnen. Nicht nur die Unzulänglichkeit der Seminarbildung, sondern auch der Zeitmangel und das vielfach sehr einseitige schulpolitische Interesse der Vereine tragen hieran die Schuld. Die Herren Dr. Umlauf und Schulrat Muthesius nehmen das Seminar gegen den Vorwurf, den man aus diesen Worten herauslesen könnte, in Schutz. Von mehreren Rednern wird übereinstimmend betont, daß es sich bei der Organisation der Bildungsarbeit im Deutschen Lehrerverein nicht um eine solche von oben her handeln könne, sondern daß es nur darauf ankommen dürfe, überall dort zu fördern, wo sich von unten her der Wille zur Weiterbildung regt, wo sich Kräfte für die wissenschaftliche Arbeit sammeln und anbieten. Besonders Herr Professor Fischer weist darauf hin, daß es bezüglich der wissenschaftlichen Arbeit im engern Sinne, der eigentlichen Forschungsarbeit, sogar dann noch nötig sein wird, gutgewillte, aber ungeeignete Kräfte fernzuhalten. Die Hauptstelle muß vor allen Dingen bestrebt sein, die Mißschätzung der erziehungswissenschaftlichen Arbeit zu bekämpfen. Durch Kundgebungen soll sie auf die erziehungswissenschaftliche Fortbildung hinweisen, Berichte über einschlägige Arbeiten geben und rückwirkend wiederum der Lehrerschaft zugänglich machen, was aus ihr heraus geschaffen worden ist. Übereinstimmung herrscht darüber, daß es nicht darauf ankommen könne, die Heranzüchtung sogenannter „wissenschaftlicher Forschungen“ durch die Lehrerschaft zu versuchen. Der Vorsitzende betont, daß es sich bei der hier ins Auge gefaßten Arbeit immer in allererster Linie, in den weitaus meisten Fällen ausschließlich, um Einlebung in die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung wird handeln müssen.

Erörterungen über die Frage des Schulpsychologen werden durch einige Darlegungen von Dr. G. Deuchler-Tübingen eingeleitet. Er stellt kurz dar, was Professor Stern-Hamburg unter dem Begriff des „Schulpsychologen“ fordert, und begründet seinen Widerspruch gegen diese Forderung. Die dem Schulpsychologen von Stern zugewiesene Aufgabe würde ein solcher nach seiner Meinung nicht zu lösen vermögen. Um Individualitätenlisten aufzustellen, würde ihm die wichtigste Voraussetzung, eine Versuchsschule fehlen. Für die Vornahme von Begabungsprüfungen in einem größeren Schulkörper würde seine Zeit und Arbeitskraft bei weitem nicht ausreichen. Psychologische Gesichtspunkte für die Schulbahn- und Berufsberatung aufzustellen, sei eine Aufgabe, die erst durch vielseitige wissenschaftliche Erörterung und durch Versuche gelöst werden könne, nicht aber von einer Einzelperson. Zur Ausarbeitung von Reformvorschlägen und zur Begutachtung von bestehenden schulischen Einrichtungen fehle es allerdings heute an einer geeigneten Stelle; eine solche in der Person eines Schulpsychologen schaffen zu wollen, sei jedoch eine gefährliche Einseitigkeit. Die amtliche Stellung des Schulpsychologen, wie Stern sie fordere, sei eine Unmöglichkeit. Das Recht, Anordnungen über die Schule und ihre Einrichtungen zu treffen, müsse sich die Schulverwaltung unter allen Umständen selbst vorbehalten. Als die schwierigste Frage erscheint die Per-



sonenfrage. Durch eine kurze psychologische Ausbildung von Lehrern sei ein für den in Rede stehenden Zweck ausreichendes Eindringen in die psychologische Wissenschaft unmöglich zu erreichen. Auf Grund dieser Bedenken gelangt der Vortragende zur Ablehnung der Forderungen Sterns; er erkennt jedoch an, daß sie einen wertvollen Gedanken enthalte, den es zu retten gelte. Dies könne nur geschehen, wenn für den von Stern bezeichneten Aufgabenkreis, der alsdann zu erweitern wäre, nicht eine Einzelperson, sondern ein „Amt", und nicht ein bloß schulpsychologisches, sondern ganz allgemein ein „erziehungswissenschaftliches Amt" geschaffen würde. Außer den verwaltungstechnischen Aufgaben und derjenigen der Überwachung der Schularbeit hat die Schulverwaltung auch diejenige, dafür zu sorgen, daß das Schulwesen an den Wandlungen unseres Kulturlebens teilnimmt. Die erziehungswissenschaftliche Betrachtung und Auswertung dieser Wandlungen, sowie die Ausarbeitung von Vorschlägen, wie das Schulwesen ihnen gerecht werden könne, ist eine Aufgabe, die die Kraft der Schulverwaltungsbeamten übersteigt. Um sie zu lösen, bedürfe es eines solchen Amtes, in dem allerdings nicht der psychologische, sondern ganz allgemein der erziehungswissenschaftliche Gesichtspunkt ausschlaggebend vertreten werden müsse. Dieses Amt wäre in den Dienst der Schulverwaltung zu stellen, dürfte aber nur beratende Befugnisse haben, dagegen kein Recht, selbständige Anordnungen zu treffen. — Gegen diese Ausführungen Dr. Deuchlers wendet sich Herr Hylla, indem er zunächst darauf hinweist, daß eine Einrichtung, wie die hier geforderte, ihm unter den heutigen Verhältnissen fast als eine Utopie erscheine. Die Schulaufsichtsbeamten, Kreisschulinspektoren, Schulräte usw. würden für ein derartiges Amt, das ihnen nur die verwaltungstechnischen Aufgaben und die Überwachung der Schularbeit überlasse, die Aufgabe der Fortentwicklung des Schulwesens aber aus der Hand nimmt, kaum jemals zu haben sein, und dies mit Recht; denn es wird ihnen dadurch die eigentliche erziehungswissenschaftliche Befähigung abgesprochen. Was die dem Schulpsychologen zugewiesenen Aufgaben anbelangt, so scheint ein Mißverständnis zunächst bezüglich der Begabungsprüfungen vorzuliegen; solche sind ja doch nie an allen Kindern etwa einer Stadt, sondern nur in gewissen zweifelhaften Fällen vorzunehmen. Daß es zur Ausarbeitung einer Individualitätenliste einer Versuchsschule bedürfe, ist nicht einzusehen. Selbstverständlich wären Versuchsschulen höchst wertvoll. Es sei aber zu bedenken, daß Erfahrungen, die nur in einer Versuchsschule gewonnen sind, immer einseitig bleiben müssen. Daß die Personenfrage große Schwierigkeiten bietet und in der von Stern vorgeschlagenen Art wohl nur in wenigen Fällen lösbar sein wird, ist zuzugestehen. Wenn erziehungswissenschaftliche Ämter in dem von Herrn Dr. Deuchler vorgeschlagenen Umfang auch als wünschenswert bezeichnet werden können, so erscheint doch als vordringlichste Aufgabe diejenige, gerade für die psychologischen Fragen der Erziehung den Schulverwaltungen geeignete Berater an die Seite zu stellen. In der Aussprache wird der letzte Gesichtspunkt auch von Herrn Dr. Sickinger betont mit dem Hinweis, daß die Form, in der dies am besten geschieht, sich ungezwungen aus den örtlichen Verhältnissen ergeben müsse; ein psychologisches oder erziehungs-



wissenschaftliches „Amt“ (einem Amte haften immer auch Rechte an) würde wie ein schulärztliches „Amt“ mehr Schaden als Nutzen stiften. Herr Tews hebt hervor, daß sich zur Lösung der über den Rahmen der einzelnen Schulklasse und Schule hinausreichenden Aufgaben geeignete und bereite Lehrer in genügender Zahl doch wohl finden lassen würden.

Beratungen über die Errichtung pädagogischer Lehrstühle sollen demnächst, wie die Tagespresse berichtet, im preußischen Kultusministerium, das Universitätslehrer und Schulmänner hierfür zu Rate ziehen will, stattfinden. Schon vor dem Kriege war man, nachdem insbesondere die Volksschullehrerschaft an ihrem Teile seit langem gedrängt hatte, gewillt und bestrebt gewesen, der wissenschaftlichen Pädagogik in der Ausbildung der Oberlehrer die unerläßliche Berücksichtigung einzuräumen. Indessen stieß die Errichtung von Lehrstühlen der Pädagogik auf Schwierigkeiten und Widerstände. Es scheint, daß man sie jetzt, inmitten der gesamten Neuorientierung auf den verschiedensten Lebens- und Kulturgebieten, zu überwinden hofft. Bekanntlich findet sich zur Zeit die Erziehungswissenschaft nur an wenigen preußischen Universitäten vertreten. In Berlin ist Ferdinand Schmidt für pädagogische Vorlesungen bestellt. Durch die Stiftung des verstorbenen Großindustriellen Wilhelm Merton hat die junge Universität Frankfurt a. M. ihren Lehrstuhl für Pädagogik, besetzt mit Prof. Dr. Jul. Ziehen, erhalten. In Halle ist Prof. Frischeisen-Köhler mit einem Lehrauftrag für Pädagogik betraut, und an der Posener Akademie hält Prof. Dr. Rudolf Lehmann erziehungswissenschaftliche Vorlesungen. Von außerpreußischen Universitäten bestehen pädagogische Lehrstühle in Leipzig, wo ihn Prof. Dr. Spranger, in Jena, wo Prof. Rein, und in München, wo ihn Prof. Dr. Friedrich Wilh. Foerster, z. Zt. vertreten durch Prof. Dr. Rehm und Prof. Dr. A. Fischer, innehat. In Tübingen schließlich wirkt als Dozent für Pädagogik Dr. Gustav Deuchler.

Zum Nachfolger Wilhelm Wundts ist der Ordinarius der Philosophie an der Universität Halle, Prof. Dr. Felix Krueger, berufen worden. Prof. Dr. Krueger, geboren 1874 zu Posen, erwarb 1897 in München den Doktorgrad mit der Arbeit „Der Begriff des absolut Wertvollen als Grundbegriff der Moralphilosophie“. Von 1899—1902 war Krueger Assistent am psychologischen Seminar in Kiel, später am physiologischen Institut daselbst bei Geh.-Rat Hensen, und kam im Herbst 1902 an das Leipziger Institut für experimentelle Psychologie unter Wundt, wo er sich bald darauf für das Fach der Philosophie habilitierte. Ostern 1906 folgte Krueger einem Rufe der argentinischen Regierung als Professor der Philosophie und Psychologie am Staatsinstitute für die Ausbildung von Gymnasiallehrern in Buenos Aires. Dort übernahm er auch die Einrichtung und Leitung eines Laboratoriums für experimentelle Psychologie an der Universität. Nach dreijähriger Tätigkeit in Buenos Aires nahm Krueger seine Lehrtätigkeit in Leipzig wieder auf und wurde im Dezember 1909 a. o. Professor. Im Jahre 1910 erfolgte seine Ernennung zum Ordinarius in Halle als Nachfolger von Ernst Meumann. Im Winterhalbjahr 1912/13 wirkte Professor Krueger als Kaiser-Wilhelm-Professor an der Columbia-Universität in New-

York. Kruegers fachliterarische Tätigkeit umfaßt Philosophie, insbesondere Ethik und Psychologie. Seine Hauptschriften sind: „Ist Philosophie ohne Psychologie möglich?“ (1896); „Beziehungen der experimentellen Phonetik zur Psychologie“ (1907); „Mitbewegungen beim Singen, Sprechen und Hören“ (1910); „Über Entwicklungspsychologie“ (1915).

Nachrichten. 1. Vom 9.—11. April tagte in Toledo ein Kongreß für Experimentalpädagogik, einberufen von der Gesellschaft für Kinderforschung, unter dem Vorsitz des technischen Inspektors für Volksschulwesen und Mitglieds des „Patronato Nacional de Anormales“ Luis Linares Becerra.

2. Zur Förderung der wissenschaftlichen Vorarbeiten für eine Reform des Jugendfürsorgerechts beabsichtigt die Deutsche Zentrale demnächst ein Preisausschreiben über das Thema: „Vorschläge für eine Neugestaltung des deutschen Jugendrechts“ zu erlassen. Der Preis wird 1000 Mark betragen; der Zeitpunkt für die Ablieferung und die näheren Bedingungen werden demnächst noch veröffentlicht.

3. Der Verband deutscher Kinderhorte veranstaltet vom 7. bis 12. Mai d. J. einen Kursus für Schulkinder-Fürsorge in den Räumen des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Ein ausführliches Programm über den Kursus, für den als Redner u. a. Gen.-Superintendent Lahusen, Berlin; Fräulein Dr. Turnau, Berlin; Professor Schloßmann, Düsseldorf; Frau Brieger, Breslau; Fräulein Dr. von Harnack, Berlin; Bürgermeister Schmidt, Hörde; Dr. Mayer, München, vorgesehen sind, ist durch die Geschäftsstelle des Verbandes Charlottenburg, Goethestraße 22, zu beziehen.

4. In den Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins finden sich für Sommer 1917 (86. Halbjahr) die folgenden philosophischen, pädagogischen und psychologischen Vorlesungen: Dr. Arthur Liebert: Die Philosophie Fichtes, Schellings, Hegels und die Kultur ihrer Zeit. Mit gemeinsamer Behandlung ausgewählter Stellen aus einigen Schriften dieser Philosophen; Ausgaben der Universalbibliothek von Philipp Reclam. 2 Std. — Dr. Arthur Buchenau: Pestalozzi als Sozialphilosoph und Sozialpädagoge. (Die Entwicklung seiner Ideen, aufgezeigt an der Gesamtheit der Werke von den frühesten Jugendschriften bis zu den Alterswerken.) 1 Std. — Dr. Arthur Buchenau: Einführung in die Psychologie von W. Wundt. (Textbuch: Grundriß der Psychologie.) 1 Std. — Den früheren und neueren Teilnehmern an den psychologischen Vorlesungen und Übungen bietet sich in der Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik unter der wissenschaftlichen Leitung des Herrn Dr. O. Lipmann Gelegenheit zu selbständigen pädagogisch-psychologischen Arbeiten. Auskunft erteilt Rektor H. Rebhuhn, N. 20, Straße 4a.

5. Die Erziehungswissenschaftliche Hauptbücherei (Comenius-Stiftung) zu Leipzig hat während der Kriegszeit den inneren Ausbau wesentlich gefördert. Der Bücherschatz vergrößerte sich um 8069 Bände auf 212064 Bände.



Literaturbericht.

Die Sammlung „Die Pädagogik der Gegenwart".

Angezeigt von Dr. Johannes Prüfer in Leipzig.

Herausgegeben von Meumann (†), Möbuß und Walsemann. Verlag Otto Nemnich, Leipzig. Neue billige 2-Mark-Ausgabe.

I. Band: E. von Sallwürk, „Haus, Welt und Schule. Grundfragen der elementaren Volksschulerziehung". II. Aufl. 132 S.

Der Verfasser beleuchtet die Gemütslage der sechsjährigen Kinder, untersucht dann die Frage, ob sechsjährige Kinder schon schulfähig sind, zergliedert nach allen Seiten hin den Gedankenkreis unserer Schulneulinge, prüft den Anteil der Kunst an der Erziehung, sowie den natürlichen Gang der Erkenntnis und der Willensentschließung, bespricht dann die „Sachen" und „Formen" im Lehrplan und geht zuletzt auf die Schwierigkeiten der religiösen Unterweisung, sowie auf die Mißstände des üblichen Religionsunterrichtes ein.

II. Band (zweibändig): Hermann Walsemann, „Die Lehrkunst in ihren Grundzügen". 163 S. u. 133 S.

Im ersten Teil entwickelt der Verf. auf breiter historischer Grundlage eine Theorie der Lehrkunst. In anschaulicher Weise behandelt er: Die Anschauung als Mittel der Vergegenwärtigung des Stoffes, Analyse und Synthese, das Erkennen im engeren Sinne, Beurteilung und Entwicklung, die Erkenntnisverwertung, das Stufenschema, sowie Gesichtspunkte für die Beurteilung einer Unterrichtslektion. — Der zweite Teil bietet dann zu praktischer Anleitung 32 ausgeführte Lehrbeispiele.

III. Band: Gerhard Budde, „Alte und neue Bahnen für die Pädagogik". 215 S.

Verf. zeigt, wie sowohl die höheren als auch die Volksschulen bis vor kurzem unter dem Einfluß der Hegel'schen pädagogischen Theorie gestanden haben und daß erst gegenwärtig neue Bestrebungen eine Änderung herbeiführen, nämlich die Moralpädagogik, Kunsterziehung, individualistische Pädagogik sowie die Lietz'sche Nationalschule, vor allem aber die Philosophie Rudolf Euckens, von deren Einfluß auf die Pädagogik sich der Verf. Großes verspricht.

IV. Band (zweibändig): Heinrich Scherer, „Arbeitsschule und Werkunterricht". 180 S. u. 213 S

Der erste Teil behandelt die Grundlagen, der zweite Teil den Ausbau der Volksschule „als Erziehungs- und Bildungsschule". Besonders wertvoll sind die Ausführungen des Verf. über die Schule als Arbeitsschule in Verbindung mit dem Werkunterricht, in welchem Zusammenhang er u. a. einzeln beleuchtet: Elementarunterricht, Heimatkunde, biologischen Unterricht, Naturlehre, geographischen Unterricht, Geschichtsunterricht, Religions- und Moralunterricht, Raumlehre, Rechenunterricht, Werkunterricht, Zeichenunterricht und Sprachunterricht.

V. Band: Ernst Linde, „Pädagogische Streitfragen der Gegenwart". 252 S.

In der ihm eigenen tiefgründigen und fesselnden Weise behandelt der Verf. folgende Probleme: Pädagogik vom Kinde aus? — Sinn und Unsinn der Arbeitsschulidee. — Das Kind ein Künstler? (Vom freien Aufsatz und Zeichnen.) — Das Anschauungsprinzip und seine Kehrseite. — Empfangendes Lernen. (Die Schülerfrage.) — Autorität und Freiheit. (Die Selbstregierung der Schüler.) — Wesen und Wege der staatsbürgerlichen Erziehung. — Persönlichkeitspädagogik, ihr Für und Wider. — Das Heimatsprinzip und seine Kehrseite. — Theorie und Praxis der Pädagogik in ihrem gegenseitigen Verhältnis.

VI. Band: August Messer, „Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung". 238 S.

Im geschichtlichen Teil, der bei den alten Griechen einsetzt, werden besonders die letzten Jahrzehnte ausführlich behandelt. Die Bedeutung der Berliner Dezember-Konferenz von 1890 rückt dadurch in helles Licht. — Der systematische Teil bringt dann eine vorzügliche Darstellung von: Begriff und Aufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung. — Bedeutung und Gründe der staatsbürgerlichen Erziehung. — Träger der staatsbürgerlichen Erziehung und die ihr entgegenstehenden Bedenken und Schwierigkeiten. — Die staatsbürgerliche Erziehung der Schule in ihrer Wirkung auf Wille und Gefühl. — Der staatsbürgerliche Unterricht in der Schule. — Die staatsbürgerliche Erziehung der schulentlassenen Jugend. — Die Schrift Messers ist von der Universität Straßburg mit dem Lamey-Preis ausgezeichnet worden.

VII. Band: A. Sickinger „Die Vorbildung der Jugend für den Heeresdienst in militärischer und pädagogischer Beleuchtung". (In Vorbereitung.)

VIII. Band: Johannes Prüfer „Kleinkinderpädagogik". 238 S.

Die Schrift zerfällt in einen historischen und in einen theoretisch-praktischen Teil. In letzterem werden die wichtigsten Einzelfragen der praktischen Kleinkindererziehung beleuchtet, also: Spiel, Beschäftigung, Kameraden, Märchen, Kinderlügen, Gewöhnung und Strafen. Das Grundproblem, das sich durch das ganze Buch hindurchzieht, gipfelt in der Frage: Inwieweit ist bewußte Erziehung überhaupt möglich?

Nach dieser Charakterisierung der einzelnen Bände noch einige Worte über die Sammlung! Die Güte einer Sammlung hängt ja nicht nur von der Güte ihrer einzelnen Bände ab, sondern in erster Linie von der Auswahl. Auf diesen Punkt wird im allgemeinen viel zu wenig Wert gelegt. Die Kritik erstreckt sich fast stets nur auf das soeben erschienene einzelne Werk und vergißt dabei gewöhnlich den Zusammenhang, in dem es steht, die Sammlung, von der es ein Teil sein soll. Das ist sehr zu bedauern; denn dadurch ist es zum Teil gekommen, daß viele Sammlungen nur noch ein chaotisches Neben- und Durcheinander von Einzelabhandlungen darstellen, die in ihrer Gesamtheit nur ganz selten eine bewußte und bestimmte Eigenart zum Ausdruck bringen. Ich kann mich des Eindruckes nicht erwehren, als seien die meisten Sammlungen dadurch entstanden, daß man sich von seiten der Herausgeber zunächst darum bemüht habe, eine größere Zahl von Mitarbeitern zusammen zu bekommen, während doch das erste und wichtigste sein müßte, eine große Anzahl von Themen zu bestimmen, die im Rahmen der Sammlung behandelt werden sollen. Herausgeber und Verleger glauben sehr oft, die beste Empfehlung zur Einführung einer neuen Sammlung sei eine möglichst große Zahl von klingenden Namen unter ihren Mitarbeitern. Das ist gewiß nicht unrichtig. Nur darf es nicht dazu führen, daß berühmter Mitarbeiter wegen die Einheitlichkeit der ganzen Sammlung leidet Wenn ein Verlag sich zunächst nur die Mitarbeiter sichert und sich dann erst über die zu behandelnden Themen mit ihnen verständigen will, ist er natürlich von vornherein in einer wenig günstigen Lage, denn bedeutende Schriftsteller und Gelehrte sind nicht immer leicht zugänglich und oft sehr empfindlich. Unter solchen Umständen eine einheitliche und planvolle Sammlung zu schaffen, ist natürlich unmöglich. Wählen dagegen Herausgeber und Verleger den umgekehrten Weg, stellen sie zunächst nur ein ganz ausführliches Programm für ihre Sammlung auf mit einer Fülle einzelner Themen, die alle, von einem Standpunkt ausgewählt, sich gegenseitig ergänzen und sich zu einer großen planvollen Einheit zusammenschließen, so können sie mit Sicherheit auf Erfolg rechnen. Namhafte und tüchtige Mitarbeiter bekommen sie auch auf diesem Wege sicher, ja vielleicht erst recht. Ist dann der Gedanke, aus dem die ganze Sammlung herausgeflossen ist, zeitgemäß und aus innerer Notwendigkeit geboren, so stellt eine solche Sammlung



dann eine Kulturschöpfung dar, die sich mit Sicherheit durchsetzt und Segen stiftet. Denn alles Eigenartige und in sich Geschlossene vermag auf die große Masse zu wirken — vorausgesetzt natürlich immer, daß es vernünftig und zeitgemäß ist — dagegen alles, was den Charakter des zufällig Zusammengetragenen an sich trägt, alles, was unklare und verschwommene Linien zeigt, ist wirkungslos, ja es ist sogar zwecklos.

Denn was muß der Sinn und Zweck jeder Sammlung sein? — Eine Sammlung soll für ein bestimmtes großes Gebiet gleichsam der Führer sein. Alle Teile des Gesamtgebietes müssen daher möglichst gleichartig abgehandelt werden, es dürfen nicht einfach wichtige Teile des Ganzen fehlen, es darf auch nicht ein Teil auf Kosten der anderen ungebührlich bevorzugt werden. Die Bearbeitung der einzelnen Teile muß ferner nach bestimmten allgemeinen Richtlinien erfolgen, soweit das bei der Mannigfaltigkeit des Stoffes und der Mitarbeiter möglich ist. Das alles ist eben Sache der Herausgeber. Je gleichmäßiger diese das gesamte Gebiet überschauen können und in die Grundfragen eingedrungen sind, aber auch zugleich die praktischen Bedürfnisse der Leser kennen, für die die Sammlung bestimmt ist, umso geeigneter werden sie für die Herausgabe sein. Nur wenn eine Sammlung alle diese Bedingungen erfüllt, kann sie sich das Vertrauen ihrer Leser erwerben. Bei der kaum faßbaren Fülle der Erscheinungen unserer modernen Kultur ist berechtigtes Bedürfnis nach Führern vorhanden, also nach solchen Sammlungen, die jedermann zugänglich sind. Sie sind dringend notwendig für jedes größere Gebiet menschlicher Betätigung. Zahlreiche Neulinge betreten in jedem Jahre die verschiedenen Gebiete des menschlichen Denkens und Arbeitens, meist beseelt von dem Wunsche, sich möglichst eingehend mit all den Dingen und Problemen vertraut zu machen, die sie nun umgeben. Die Schule, von der sie kommen, hat ihnen gewöhnlich nur die allgemeine Grundlage des Verständnisses mitgeben können und im günstigsten Falle Interesse für all die Fragen, die ihnen jetzt entgegentreten. Aber wie wenige sind es, die sich durch die Fülle des Vorhandenen hindurcharbeiten können zu Klarheit und sicherem Urteil in allen Fragen ihres Berufes. Die meisten werden verwirrt und betäubt und können zuletzt kaum noch das Bedeutende vom Nebensächlichen mehr unterscheiden. Da wäre es eine Kulturtat allerersten Ranges, wenn für die verschiedenen Gebiete groß angelegte und planvoll durchgearbeitete Sammlungen geschaffen würden, von denen alles Zufällige fern gehalten würde, die sich nicht ins Uferlose verlören, die daher sichere Führer sein könnten. Große 10—20bändige Enzyklopädien sind für solchen Führerdienst nicht geeignet; denn wer kann sie sich anschaffen, und vor allem, wer wagt sich an die Lektüre solcher dickleibigen Bände? — Hier können nur gute und preiswerte Sammlungen helfen, nicht nur deswegen, weil infolge der häufigeren Auflagen jeder Band leichter auf der Höhe der Zeit gehalten werden kann, sondern vor allem aus dem Grunde, weil jeden Menschen bald diese, bald jene Einzelfrage eines Gebietes besonders interessiert. Um sich gerade über sie zu orientieren, will er aber naturgemäß kein Werk anschaffen, in dem vielleicht neun Zehntel von etwas ganz anderem handeln. Wenn bei der Herausgabe von Sammlungen aller Art dieser Umstand stets gebührend berücksichtigt würde, wäre sicher manche Sammlung besser und nützlicher. Die Herausgeber von Sammlungen müßten sich, auch Autoritäten ihres Faches gegenüber, ihrer Führerpflicht und ihrer Führeraufgabe stets voll bewußt sein.

Kehren wir nach dieser grundsätzlichen Ausführung zurück zur vorliegenden Sammlung! „Die Pädagogik der Gegenwart“ nennt sie sich. In das Gesamtgebiet der modernen Pädagogik muß sie also einführen. Die acht Bände, die bisher vorliegen, lassen noch nicht deutlich erkennen, ob die Sammlung einst, wenn sie erst weiter ausgebaut ist, allenthalben den oben aufgestellten Bedingungen entsprechen wird. Einige verheißungsvolle Ansätze dazu sind aber zweifellos vorhanden, nämlich Band 2, 4, 6, 7 und 8. Hier werden in umfassender Weise wichtige Einzelgebiete der modernen Pädagogik beleuchtet. Band 3 und 5 dagegen, so interessant und fesselnd sie an sich geschrieben sind, passen nicht

recht in den Rahmen dieser Sammlung. Sie behandeln kein in sich geschlossenes Einzelgebiet der Gesamtpädagogik, sondern berühren Fragen, die zum Teil in anderen Bänden dieser Sammlung ausführlicher dargestellt sind. Vielleicht hätte Band 3 und 5 vereinigt als ein allgemein in die pädagogischen Kämpfe der Gegenwart einführender Band an den Anfang der Sammlung gestellt werden können. In der vorliegenden Form aber möchte man diesen beiden Bänden außerhalb der Sammlung ein selbständiges Dasein wünschen. Ähnlich ist es mit Band 1. Bei diesem kommt noch hinzu, daß er Einzelfragen einer einzelnen Schulgattung behandelt, also eine wesentlich enger umgrenzte Stoffgruppe als die anderen Bände. Aber wie schon betont, eine Anzahl Bände sind bereits wertvolle Bausteine für eine großangelegte Sammlung, die den Namen „Pädagogik der Gegenwart" verdient. Als weitere in Aussicht stehende Bände werden angekündigt: „Die weibliche Erziehung", „Zur Reform des Berechtigungswesens", „Über die Einheit des nationalen Bildungswesens", „Deutsche Auslandsschulen zur Zeit des großen Völkerkrieges", „Pädagogische Kriegssaat" und „Pädagogik des Auslandes". Ob die drei letztgenannten Themen so dringend notwendig sind, ob dafür wirklich lebhaftes Interesse vorhanden ist, bezweifle ich. Was vor allem die „Pädagogische Kriegssaat" bringen wird, gehört meines Erachtens in die Neuauflagen der übrigen Bände. — Dagegen vermisse ich eine ganze Anzahl wichtiger Themen, die in einer Gesamtdarstellung der gegenwärtigen Pädagogik nicht fehlen dürfen, wenn diese sich nicht auf die Schulpädagogik beschränken will. Solche Gebiete, die ebenfalls durch je einen Band in der Sammlung vertreten sein müßten, wären z. B. die moderne Fürsorge-Erziehung — die öffentliche Jugendpflege — Hochschulpädagogische Probleme — moderne Heilpädagogik — Familienerziehung — Volksbildungsbestrebungen der Gegenwart — Fachschulwesen u. dergl. Auch einzelne brennende Fragen wie der Aufstieg der Begabten, die weibliche Dienstpflicht u. a. verdienten eine besondere Darstellung und damit eine möglichst objektive Untersuchung. Hoffentlich entwickelt sich die Sammlung in diesem Sinne weiter und wird dadurch wirklich ein Brennpunkt für alle wichtigen pädagogischen Fragen unserer Zeit. Freilich dürfen als Autoren besonders für die zuletzt genannten Bände nicht Persönlichkeiten gewonnen werden, die eine einseitige Richtung in diesen Fragen vertreten, sonst wird die Darstellung einseitig gefärbt. Man möchte vielmehr der Sammlung ähnliche weitere Mitarbeiter wünschen, wie sie zum Teil bisher besitzt — ich nenne nur die Namen E. von Sallwürk, A. Messer, H. Scherer —, also weitere Mitarbeiter, die ebenso wie die genannten hoch über dem Stoff stehen, den sie darstellen wollen, die daher alles für ihr Thema in Betracht Kommendes heranziehen, die alles prüfen und untersuchen, und dann eine wirklich objektive Darstellung geben, soweit das in solchen Fragen überhaupt möglich ist. Nicht zu einer Sammlung von Propagandaschriften darf die „Pädagogik der Gegenwart" herabsinken, sondern sie muß die von ihren bisherigen Mitarbeitern geschaffene Höhenlage unbedingt erhalten. Dann wird sie werden, was man von ihr erwarten darf.

Leipzig. Johannes Prüfer.

Einzelbesprechungen.

Dr. Ernst Meumann, weil. Professor am Allgem. Vorlesungswesen in Hamburg, Zeitfragen deutscher Nationalerziehung. Sechs Vorlesungen, herausgegeben von Georg Anschütz. Leipzig 1907. Quelle & Meyer. VI und 137 S., geb. 3,20 M.

Die vorliegenden sechs Vorlesungen hat der leider so früh vollendete geistvolle Ernst Meumann kurz vor seinem Tode in Hamburg vor großer Zuhörerschaft aus allen Kreisen gehalten. Sein einstiger treuer Helfer, Prof. Dr. Anschütz, hat sie nach hinterlassenen Niederschriften M.'s so sorgfältig bearbeitet, daß man den Eindruck hat, das Buch sei von diesem selbst herausgegeben. M. wird von dem Gedanken bewegt, daß der gegenwärtige Krieg nicht nur aus dem brutalen Selbsterhaltungstrieb



unserer Feinde zu erklären ist, sondern daß man ihn, soweit es sich um die große Zahl unserer Feinde handelt, auf eine „beinahe unfaßliche Verständnislosigkeit gegen alle Arbeit des deutschen Geisteslebens in Belgien, England und Frankreich und selbst in Holland gerade bei den Künstlern und Gelehrten", sowie auf einen Mangel des deutschen Volkes an politischer Kraft und Reife zurückführen muß. Das muß anders werden, und damit das geschehe, muß das deutsche Volk gründlich erzogen werden. M. ist es nicht um Jugenderziehung im engeren Sinne, sondern um deutsche Volkserziehung im allgemeinen zu tun. Sie muß erfolgen nach der Seite der Erkenntnis, des Gefühls und des Wollens hin. Das Ziel muß sein, den ganzen Menschen zu bilden, damit er eine zum politischen Handeln befähigte Persönlichkeit werde. Alle Volksgenossen müssen sich darüber klar werden, wie wertvoll die deutsche Eigenart ist, und daß ein Volk, das nicht ständig an seiner Selbsterhaltung und an seiner Durchsetzung andern Völkern gegenüber arbeitet, verloren ist. Aber noch nötiger als diese Erkenntnis ist dem deutschen Volke die Ausbildung des nationalen Fühlens. Das politische Interesse muß in allen Kreisen geweckt werden. Die Gleichgültigkeit, die sich namentlich in höheren Kreisen besonders der inneren Politik gegenüber zeigt, ist zu bekämpfen, ebenso die Passivität, mit der die Deutschen die größten Mißgriffe der Diplomatie über sich ergehen lassen, ferner auch das Aufkommen eines ungesunden Berufspolitikertums. Das politische Verantwortlichkeitsgefühl des Einzelnen ist zu stärken. Jeder, und sei es der mächtigste Staatsmann oder der berühmteste Gelehrte, hat die Pflicht, an der nationalen Erziehung unseres Volkes mitzuwirken. Die Erziehung und Gewöhnung zum national gerichteten Wollen hat bei der Jugend einzusetzen.

M. wollte ein größeres Werk über Zeitfragen deutscher Nationalerziehung schreiben. Darum behandelt er manch wichtiges Problem in den Vorlesungen nur andeutend, dadurch aber gerade anregend zu eigner Vertiefung in bedeutsame Fragen. Was er sagt, ist gut begründet, meist durch treffliche Beispiele und Hinweise beleuchtet. Die Form der Darstellung ist die feine, fließende, über die nur der verfügt, der den Stoff mühelos beherrscht.

Leipzig. Hermann Götz.

Ernst Lemke, Die Hauptrichtungen im deutschen Geistesleben der letzten Jahrzehnte und ihr Spiegelbild in der Dichtung. Leipzig 1914. Quelle & Meyer. 132 S. 2 M.

Der Verfasser findet die bedeutsamste Parallele zwischen dem Geistesleben und der Dichtung in den drei letzten Jahrzehnten in der Entwickelung eines Neuidealismus, als dessen Hauptvertreter auf philosophischem Gebiet er Eucken ansieht. Der Weg der Dichtung führe vom Naturalismus (Höhepunkt um 1890) über den psychologischen Impressionismus (um 1895), die Neuromantik (um 1900), den Neuklassizismus (um 1905) zum „Primitivismus" (um 1910), worunter er eine Gruppe modernster Dramatiker versteht, die sich aus Sehnsucht nach Einfachheit primitivsten Sagenkreisen und Mythologien zuwenden. Lemke scheint in der Entwicklung seit 1890 „der Anfang einer neuen Blüteperiode zu liegen."

Gießen. August Messer.

H. G. Opitz, Mein philosophisches Vermächtnis an das Volk der Denker. Leipzig 1915. Kommissions-Verlag von Quelle & Meyer. 64 S. 1,20 M.

Der Verfasser kommt in dem ersten Teil seiner Schrift zu dem „Gesamturteil, daß die Philosophie bisher auf den wesentlichen Gebieten versagt hat". So steht ihm denn „das eine fest, daß es bei dem gegenwärtigen Zustand der Philosophie, bei dem eine Unsumme wertvollster Geisteskräfte an eine so ziemlich fruchtlose Sache vergeudet werde, nicht bleiben kann, daß vielmehr unbedingt in der einen oder in der anderen Weise Wandel geschaffen werden muß". Die „eine Weise" bestände darin, daß Staat und Gesellschaft dafür sorgten, „daß solche Tätigkeit künftig nutzbringenderen Beschäftigungen zugewendet wird". Die andere Weise wäre die, daß sich das deutsche Volk der Philosophie des Ver-



fassers zuwendete, die seither von der „Universitätsphilosophie“ so gut wie totgeschwiegen worden sei. Nach ihr sei Metaphysik als Wissenschaft möglich, und sie werde von ihm so behandelt, „daß sie der Menschheit auch wirkliche Werte, wirkliche Kulturgüter zu vermitteln vermöge“. (Die Werke des 1846 geborenen Verfassers sind: Grundriß einer Seinswissenschaft, 3 Bde. 1897—99, 1904; Auf dem Wege zu Gott, 1907; Die Moderne auf dem Kriegspfade gegen Gott, 2 Bde. 1909f.; Die Philosophie der Zukunft 1910.)

Gießen. August Messer.

Friedrich Jodl, weil. Prof. der Philosophie an der Universität Wien, Lehrbuch der Psychologie. 2. Bd. 4. Aufl. Stuttgart und Berlin 1916. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger. 472 und 517 S. 18 M.

Wer Friedrich Jodl geistig nahestand, wird mit Genugtuung empfinden, daß er in seinen Schriften weiterwirkt. Jüngst sind bei Cotta zwei umfängliche Bände der gesammelten Vorträge und Aufsätze erschienen, und der gleiche Verlag unternahm es, das zweibändige Lehrbuch der Psychologie unverändert aufs neue auszuschicken.

Die Eigenart des Jodl'schen Lehrbuchs ist hinlänglich bekannt. Mit dem Streben nach Vollständigkeit und Einheit in allem Wesentlichen des Gebiets stellt es großzügig das Ganze der psychologischen Wissenschaft unserer Zeit dar und läßt in die große Zusammenschau ein echtes philosophisches Denken eingehen. Den Aufbau gewinnt es durch die auf Hume zurückgehende Unterscheidung von primären und sekundären Phänomenen, denen es als Eigenes ein drittes Stockwerk der tertiären Erscheinungen hinzufügt. In der inneren und äußeren Prägung ist es von ungewöhnlicher Schönheit wissenschaftlicher Darstellung. Im glatten Fließen seines Darbietens und Entwickelns aber verzichtet Jodl auf jenen Lehrstil, der in die Fäden des Gedankennetzes, wo immer es nur erwünscht und möglich sein könnte, die Knoten anschaulicher Beispiele knüpft. So führt er denn meist auf abstrakten Höhen hin. Doch der reich ausgestattete Schriftennachweis — in Blöcken den einzelnen, gut gegeneinander abgesetzten Abschnitten angefügt — weist den Lernenden zu den Quellen der Einzeluntersuchungen hin. Daß dabei, weit ausgreifend und mit guter Kennerschaft ausgewählt, die ausländische Literatur herangezogen wird, ist ein oft betonter Vorzug des Werkes.

Zum ersten Male erschien das Lehrbuch im Jahre 1892 — bei der Lage der psychologischen Wissenschaft in jener Zeit als Versuch einer Gesamtdarstellung ein Wagnis. Es wurde dann in gründlichem Fleiße 1898 und 1906 bedeutend erweitert und auf den Stand der fortgeschrittenen Erkenntnis gebracht. Daß seitdem nichts an seiner Weiterführung geschehen ist, tut der Geltung für uns keinesfalls Abbruch, wenn ihm nun auch einige wichtige jüngere Wendungen der Psychologie fehlen. Möchten es vor allem die Vertreter der Seelenkunde an den höheren Schulen, weiter mit Gewinn benutzen. In ihre Hände wollte Jodl ausdrücklich sein Werk gelegt wissen — in den höheren Schulen Österreichs hat ja psychologisches Lehrgut einen festeren Platz als in denen Deutschlands. — Wir persönlich danken dem Buche außerordentlich viel für die Gestaltung unseres eigenen Psychologieunterrichtes.

Leipzig. Richard Tränkmann.

Emil Lucka, Grenzen der Seele. Berlin und Leipzig. Schuster u. Löffler. 1915. 430 S.

Die Aufsätze, die in dem Buche vereinigt sind, streben einem „System des Menschen“ zu. Der Verfasser ist — mit Erfolg — bemüht, „möglichst weit in die Seele des Menschen vorzudringen“.

Ein kurzer Überblick über die 12 Abschnitte des Buches mag seinen reichen Inhalt veranschaulichen.

Der erste Aufsatz „Menschen“ sucht gewisse Typen vergleichend zu charakterisieren, besonders eingehend den des „produktiven“ und des „reproduktiven“, ferner den des „Mittelmenschen“ und des „Grenzmenschen“ („Der



Mittelmensch lebt ohne entschiedene innere Spannung im Gleichgewicht. Er pendelt um den Zustand der Ruhe; Ausbrüche wilder Leidenschaft ... sind ihm fern" u. s. w. Dem „Grenzmenschen fehlt das innere Gleichgewicht und der Friede, er lebt in Extremen . . . .")

Die vier folgenden Aufsätze behandeln: das Tragische, das Dämonische, das Erhabene, das Komische.

Der sechste „Vom Philosophieren" sucht an der Hand feinsinniger Vertiefung in die Systeme Spinozas und Fichtes eine Bestätigung zu liefern für das Wort des letzteren: „Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was man für ein Mensch ist". Die Untersuchung führt u. a. zu dem Ergebnis, daß der Streit zwischen Monismus und Dualismus auf philosophischen Unterschieden der Menschen und auf gar nichts anderem [?] beruht . . . Der Mittelmensch ist Monist, der Grenzmensch Dualist."

[So relativ berechtigt auch die Betrachtung philosophischer Richtungen von psychologischem Standpunkt ist, so ist doch die wichtigere und für ihre Geltung entscheidende die von ihren sachlichen Gründen her.]

Die folgende Abhandlung hat den „Schicksalsmenschen" zum Gegenstand. Darunter versteht Lucka Menschen, die ohne Bewußtsein menschlicher Freiheit blind und stark wie Naturmächte ihren Weg gehen. An Napoleon wird das Wesen des Schicksalsmenschen herausgearbeitet.

Die fünf letzten Aufsätze behandeln: „Ichgefühle, das Gebet, das Wunder, Urgefühle, Stufen der Genialität."

Die psychologische Methode Luckas läßt sich charakterisieren durch seinen Satz: „Es ist die Aufgabe des richtigen Psychologen, sich in den Menschen, den er verstehen will, zu versenken, ihn von allen Seiten her zu umwandeln und gewissermaßen mit Scheinwerfern so lange zu bestrahlen, bis er durchsichtig geworden ist."

Diese Methode dürfte sich decken mit der — freilich auch außerhalb der Psychologie anwendbaren — „phänomenologischen" Husserls. Denn Lucka will ja durch inneres Nachfühlen, Einfühlen und Schauen das Wesen gewisser psychischer Typen und Zustände lebenswahr erfassen und zur Darstellung bringen. Auch für den Pädagogen scheint mir diese „intuitive" Art der Psychologie (deren Ergebnisse freilich bisweilen stark subjektiv gefärbt sind) eine unentbehrliche Ergänzung der experimentellen und statistischen Methode zu sein.

Gießen. August Messer.

David Katz, Studien zur Kinderpsychologie. In Heft 4 der Sammlung „Wissenschaftliche Beiträge zur Pädagogik und Psychologie." Leipzig 1914. Verlag von Quelle & Meyer. 487 S. 4 M.

David Katz tritt in methodischer Hinsicht für das Experiment ein; er tadelt die bloßen Erhebungen, ungenauen Gelegenheitsbeobachtungen, hält auch statistische Methoden nicht für entscheidend; er widerlegt die Bedenken gegen das psychologische Experiment mit Kindern und Jugendlichen und hebt schließlich das Seelenleben als unbedingt experimentell erforschbar hervor, das einerseits vor dem vollen Erwerb der Sprache liegt, das andererseits später, infolge der allgemeinen Durchsetzung mit sprachlichen Elementen (Benennungen usw.) verschleiert wird. Für sehr gut halte ich die Parallelisierung des kinderpsychologischen mit dem tierpsychologischen Experiment — ein Gedanke, den insbesondere E. Claparède seit langem vertritt.

Nach diesen methodischen Vorbemerkungen, die mich zwar in meiner Überzeugung von der Möglichkeit und Notwendigkeit kinderpsychologischer Versuche bestärkt, aber im Glauben an andere Hilfsmittel der Forschung nicht irre gemacht haben, stellt er ausgezeichnete Versuche über die Grundlagen des Abstraktionsvorganges dar, betreffend die freie, bzw. erzwungene teilinhaltliche Beachtung, d. h. die Beachtung, sei es der gleichen Farbe (bei farbgleichen, aber formverschiedenen, aus Pappe geschnittenen Figuren), sei es der gleichen Form (bei formgleichen, aber farbverschiedenen Objekten) unter Verwendung von Haupt- und Nebenfiguren.



Ich halte die Anwendung und Durchführung dieser Versuche für mustergültig und möchte den in Kindergärten untersuchenden Psychologen und Lehrern ihr sorgfältiges Studium empfehlen.

München. Aloys Fischer.

M. Lobsien, Unsere Zwölfjährigen und der Krieg. Säemannschriften. Nr. 15. B. G. Teubner. Leipzig 1916. 56 Seiten. 1,60 M.

Trotz der gewaltigen Literatur über Krieg und Schuljugend ist die Zahl der eigentlich exakten Untersuchungen darüber, wie das kindliche Seelenleben auf den Krieg reagiere, recht klein. An umfangreicheren Abhandlungen dieser Art lagen bisher die Berichte aus Breslau und aus Budapest vor; beide stammen aus dem Frühjahr 1915, also aus einer verhältnismäßig frühen Zeit des Krieges. Zweifellos aber hängt die seelische Wirkung des Krieges, wie wir ja alle an uns selbst bemerken, stark von der Dauer ab; das psychische Erleben dem Krieg gegenüber ist heute zum Teil sehr abweichend von dem vor zwei Jahren. Darum wären erneute Erhebungen aus verschiedenen Zeitpunkten des Krieges sehr wünschenswert, und in diesem Sinne ist die Untersuchung von Lobsien zu begrüßen, die Ende Dezember 1915, also nach 17 Kriegsmonaten stattfand. Freilich beschränkt sich L. auf die Schüler einer einzigen Klasse, die im Durchschnitt 12 Jahre alt waren; die Ergebnisse dürfen natürlich nicht ohne weiteres verallgemeinert werden. Das Verfahren bestand in einer vielseitigen Befragung, bei der der Prüfer, wie er angibt, möglichst versucht hat, Suggestionen zu vermeiden. Die Fragen bezogen sich auf gewisse „Ideale" (Lieblings-Spiel, -Lied usw.), auf die Vorstellungen von den Ursachen des Krieges (z. B. „Wer trägt am Ausbruch des Weltkrieges die Hauptschuld?"), die Kenntnis militärischer Einrichtungen, die Leistungen des Heeres und der Flotte, die Kriegsziele, die wirtschaftliche Lage usw. Viele Fragen erwiesen sich als unbrauchbar; für die übrigen gibt L. kurze tabellarische Mitteilungen über die Ergebnisse, wobei er sich von der schon öfter bei ihm bemängelten Laxheit der Berechnungsweise nicht immer frei hält. Aber gewisse Hauptpunkte treten doch deutlich hervor. Über die positiven Kriegskenntnisse der Zwölfjährigen gibt L. folgende Zusammenfassung: „Die meisten kennen genau die Namen unserer Hauptfeinde, wissen die Hauptschuldigen bestimmt einzuschätzen; ihnen sind die Namen unserer Bundesgenossen vertraut; sie wissen die wichtigsten Ursachen, die zum Weltkrieg geführt haben, anzugeben; sie kennen die hauptsächlichsten kriegerischen Ereignisse zu Lande und zu Wasser; sie wissen Friedensziele real und zuversichtlich zu nennen: sie haben sich eine ganze Reihe von Kenntnissen angeeignet, die sich auf militärische und strategische Ereignisse beziehen; sie wissen über die wirtschaftlichen Beschwernisse, die sie am eigenen Leibe erfahren und deren Ursachen Auskunft zu geben." Daneben freilich gibt es viele Lücken und Fehler; insbesondere da, wo es sich um abstraktere Fragen, um tiefere Zusammenhänge, auch um die chronologischen und ursächlichen Beziehungen der Ereignisse handelt, versagen die Zwölfjährigen noch durchaus.

Psychologisch besonders interessant ist die Frage nach der seelischen Wirkung der längeren Kriegsdauer. L. stellt, gegenüber den starken Erregungswirkungen der ersten Kriegszeit, eine gewisse Gewöhnung fest, die im günstigen Sinne als Anpassung, im ungünstigen als Abstumpfung bezeichnet werden kann. Ganz deutlich tritt hervor, daß im Gedächtnis und Gemüt nicht die zeitlich nächsten, also zuletzt stattgehabten Ereignisse am meisten haften, sondern die ersten — trotz des längeren Zeitabstandes; der einzige Vorgang, von dem noch der Zeitpunkt genau gewußt ist, ist der der Mobilmachung; und von den sonstigen historischen Tatsachen stehen, nach der Häufigkeit der Nennung berechnet, Przemysl und Nowo-Georgiewsk, ja selbst Tannenberg und die Masurenschlacht (trotz Hindenburgs Beliebtheit) weit hinter Antwerpen und Lüttich zurück.

Es wäre eigentlich sehr zu wünschen, wenn auch die Wirkung des gegenwärtigen — hoffentlich letzten — Kriegsstadiums auf die Kindheit einer erneuten Untersuchung unterzogen würde; das Bild würde zweifellos wieder ganz andere Linien und Farben zeigen.

Hamburg. William Stern.



Walter Krötzsch, Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung. Beobachtung und Gedanken über die Bedeutung von Rhythmus und Form als Ausdruck kindlicher Entwicklung. A. Haase, Leipzig 1917. 133 Seiten mit 82 Abbildungen. Geh. 3,40 M.; geb. 4 M.

Das Buch stellt einen bedeutenden Fortschritt in der Psychologie des kindlichen Zeichnens dar; in ihm sind künstlerischer Blick und zeichnerische Erfahrung (der Verfasser ist Zeichenlehrer in Leipzig) mit psychologischer Feinfühligkeit eine glückliche Verbindung eingegangen. Während die bekannten großen Werke von Kerschensteiner und Levinstein das Massenmaterial fertiger Zeichnungen von Tausenden von Kindern verarbeiteten, bedient sich K. der psychographischen Methode: die zeichnerischen Betätigungen seines Sohnes, die er vom ersten Stricheln an Jahre hindurch liebevoll verfolgt hat, bilden ihm das Hauptmaterial seiner Analyse; nur gelegentlich werden auch Zeichnungen anderer Kinder herangezogen. Dadurch gewinnt er zwei neue und überaus fruchtbare Gesichtspunkte der Betrachtung.

Der eine ist der der Entwicklung. Er verfolgt jede wesentliche zeichnerische Leistungsform durch die Hauptphasen: die Entwicklung vom Stricheln zum Schreiben, zum Schmücken, zur Formbeherrschung, die allmähliche Herausbildung des Schemas; und zum Schluß auch — worin ich eine sehr dankenswerte Ergänzung sehe — die Entwicklung des Bauens. Und hier handelt es sich überall um wirkliche Entwicklung eines individuellen Kindes, nicht, wie in früheren Massenuntersuchungen anderer, um bloße Vergleichung der Leistungen verschiedener Altersstufen. In diesen verschiedenen Entwicklungslinien vermag K. auch gewisse gemeinsame Züge festzustellen; vielleicht geht er hierbei etwas über das Maß des wissenschaftlich Gerechtfertigten hinaus, wenn er die doch immerhin individuelle Beobachtung an einem Kinde sogleich zu Entwicklungs„gesetzen" verallgemeinert und sich gern des etwas dogmatischen Ausdrucks bedient: „Das Kind" durchlaufe diese und jene Stadien des zeichnerischen Ausdrucks.

Der zweite Gesichtspunkt ist der der Ausdrucksbewegung. Nicht die Zeichnung, sondern das Zeichnen ist der Gegenstand seiner Betrachtung. Und ich finde den Nachweis durchaus überzeugend, daß das fertige Zeichnungserzeugnis, als ruhendes Bild betrachtet, uns eigentlich psychologisch sehr wenig besagt — es sei denn, daß wir die hervorbringende Tätigkeit wieder zu rekonstruieren vermögen. Weit besser aber ist es, wenn man diese Tätigkeit selbst in flagranti ertappt, und das tut Krötzsch. So wird ihm das Zeichnen eine Sonderform des Bewegungsausdrucks überhaupt; er verfolgt, wie der Trieb zu rhythmischer Bewegung, das Hin und Her, das Auf und Ab, das Spiralige und das Eckige sich graphisch darstellt, wie der starke oder schwache Wille, der Drang nach Wiederholung von Bewegungen, die größere oder geringere Zielbewußtheit der Absicht, das Kämpfen mit der Form oder das Interesse für gewisse Inhalte im Zeichnen zum Ausdruck kommt. Wie einleuchtend ist in diesem Zusammenhang z. B. die Klärung des vielgebrauchten Begriffs des „Schemas" (z. B. des Menschenschemas, dessen Entstehung K. besonders ausführlich verfolgt): „Solange ein Kind noch Formteile erwirbt und suchend bildet, so lange darf nicht von Schema gesprochen werden trotz primitiver Formgebung. Die Formgebung als solche darf nie Ursache sein, von Schema, von schematischer Darstellung zu reden. Schema ist Erstarrung. Erstarrung zeigt sich erst in automatischer Anwendung gleicher Bewegungsrhythmen." (S. 57). An solchen feinsinnigen Beobachtungen ist das Buch reich.

Wird das Zeichnen als Ausdrucksbewegung aufgefaßt, so gewinnt es auch diagnostischen Wert; manche Stellen erinnern lebhaft an graphologische Betrachtungen; und man möchte in der Tat glauben, daß die freie Zeichnung noch unmittelbarer die innere Dynamik des Kindes zum Ausdruck bringt, als die doch stark von äußeren Einflüssen mitbestimmte Schrift. K. wirft solche diagnostische Seitenblicke (hier würde man für künftige Arbeiten größere Ausführlichkeit auf Grund vergleichenden Materials wünschen) auf die Psychopathen, auf Erschöpfungszustände, auf gewisse Begabungsunterschiede, auf soziale, auf Geschlechtsver-



schiedenheiten. Bezüglich letzterer kommt K. zu Ergebnissen, die mit denen früherer Untersuchungen durchaus übereinstimmen: die Mädchen zeigen bereits die Neigung zur Schematisierung, wenn die Knaben immer noch neue Formprobleme erleben. „Der Junge ist dem Mädchen in der Formbildung immer voraus. Die Betonung liegt hier auf dem Bilden der Formen .... das macht seine Zeichnung oft unbeholfener, rauher, liederlicher, derber, aber es macht sie reicher, formähnlicher, sprechender .... Wir finden in den Kinderzeichnungen immer wieder die größere Glätte der Form, die Artigkeit derselben in den Mädchenzeichnungen, aber auch die größere Leere, den Mangel an eigener Ausdruckskraft. Das Mädchen übernimmt fertige Formen leichter." (S. 89.)

In einem Schützengraben, tief unter französischen Feldern, ist dies feinsinnige Buch abgeschlossen worden — deutsche „Barbarei"!

Hamburg. William Stern.

Pädagogischer Jahresbericht vereinigt mit Pädagogischer Jahresschau für die Jahre 1914/15. Herausgegeben von E. Clausnitzer und P. Schlager. Leipzig 1916. Friedrich Brandstetter und B. G. Teubner. 454 S. 7 M.

In völlig neuer Gestalt liegt dieses Buch vor uns. Man kann die Vereinigung des Pädagogischen Jahresberichts mit der Pädagogischen Jahresschau nur begrüßen. Dadurch gibt es nun für das gesamte Gebiet des Volksschulwesens einen klassischen Bericht, in dem man alles Wesentliche von zuverlässigen Fachleuten berichtet findet. Die beiden Verleger und die beiden Herausgeber haben sich ein Verdienst dadurch erworben, daß ein jeder von seinen Sonderrechten etwas preisgab, um der pädagogischen Welt eine solche Erleichterung zu bereiten. Man darf hoffen, daß der Erfolg sie für diese Entsagung belohnen wird.

Natürlich konnte die Form keines der beiden bisherigen Werke voll beibehalten werden; es ist auch darin zu einer Vereinigung gekommen. Schon die Mitarbeiter setzen sich aus beiden Gruppen zusammen; einige neue sind hinzugekommen; man hat versucht, überall die besten Kräfte zu finden. Daß also inhaltlich überall Gutes geboten wird, ist bei den Namen, die auf dem Titelblatt stehen, fast selbstverständlich. Manchmal haben sich merkwürdigerweise die Verleger nicht bereit erklärt, Bücher zur Besprechung zu senden. Einzelne Mitarbeiter haben dann auf Grund von Berichten in Literaturzeitungen und Kritiken ein wenn auch vorsichtiges Urteil abgegeben. Diesen Weg möchte ich vermieden sehen; es widerspricht so sehr aller wissenschaftlichen Gewohnheit, nicht aus erster Hand zu urteilen; dann soll man das Buch nur nennen und jede Angaben fortlassen. Es ist aber anzunehmen, daß nun, wo dieser Jahresbericht eine noch größere Bedeutung wie früher bekommen hat, kein Verleger mehr sich weigern wird, seine Bücher zu übersenden.

Die beiden Herausgeber haben ein schweres Werk gehabt, sich über eine Form zu einigen, in der jeder ihm lieb Gewordenes aufgeben mußte. Ich möchte aber nicht an allen Punkten nur Verbesserungen sehen. Einzelnes ist verloren gegangen, was ich besonders in dem früheren Pädagogischen Jahresbericht hochgeschätzt habe. Znnächst einmal die Gewohnheit, bei jedem einzelnen Kapitel erst eine allgemeine Übersicht zu geben und dann Buch für Buch einzeln zu besprechen. Man hatte dadurch die Möglichkeit, sich in einem wertvollen Umriß über die Fortschritte und Wandlungen jedes Gebietes bequem zu unterrichten; man konnte zum Beispiel sehen, wohin die allgemeine Linie der Psychologie oder des Schreibunterrichts in diesem Jahre ging. Jetzt fehlt ein so allgemeiner Überblick. Das ist entweder geschehen, weil man annahm, daß nicht jedes Jahr sich so eine allgemeine Leitlinie geben läßt, oder weil man Raum sparen wollte. Statt dessen nun wird das Allgemeine eines Faches verknüpft mit der Besprechung einzelner Bücher, und manchmal scheint mir, daß darunter sowohl die Leichtigkeit, das Allgemeine zu übersehen, leidet, wie die Besprechung des einzelnen Buches. Das Einzelne geht dadurch zu sehr in ein Allgemeines ein, anstatt in seiner Eigenart voll hervorzutreten. Der Geschmack wird darin verschieden sein; ich ziehe die alte Form des Pädagogischen Jahresberichts vor. Ferner scheint



es mir auch einen gewissen Verlust zu bedeuten, daß die von Paul Schlager eingeführte Verbesserung weggefallen ist, daß man auch die einzelnen Kapitel, besonders herausgelöst, kaufen konnte und daß auch die Einteilung der Kapitel sich schärfer im Buche hervorhob; daß ferner außer dem allgemeinen Register noch ein besonderes zu den einzelnen Kapiteln vorhanden war. Mir schien gerade diese Form des Pädagogischen Jahresberichts das Ganze übersichtlicher zu machen und es ferner dem Einzelnen sehr zu erleichtern, sich auf einem Spezialgebiet auf billige Weise zu orientieren, für das er jetzt den ganzen Jahresbericht kaufen — oder nicht kaufen muß.

Es lohnt mir nur darum, auf diese formellen Seiten einzugehen, weil ich den Jahresbericht inhaltlich sonst so ausgezeichnet finde und wünschen möchte, daß er eine ganz allgemeine Verbreitung finde, daß ich ihn diese auf jede Weise erleichtert sehen möchte. Wenn ich einzelne Teile hervorheben soll, die gerade in diesem Jahrbuch sich ganz besonders auszeichnen, so würde ich Paul Barths „Abhandlung über allgemeine Erziehung und Unterrichtslehre“, Lüttges „Deutsche Sprache“, Elßners „Kunsterziehung und Zeichnen“, Popelkas „Jugendschriftenbewegung“ und ganz besonders die so übersichtliche und reich mit Erfahrungen ausgestattete „Organisation der Schule, praktische Unterrichtsgestaltung, Jugendpflege“ von Dickhoff nennen. Ein Lob verdient auch Ziechners Bericht über die pädagogischen Grundwissenschaften.

Leipzig. Max Brahn.

Mitteilungen.

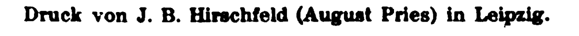
1. Das Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, das im Geiste Herbartscher Pädagogik geleitet wird und seit fast 50 Jahren die Grundsätze Herbarts in der deutschen pädagogischen Welt vertritt, wird zu einer Vierteljahrsschrift umgewandelt werden. Geist und Zweck des Jahrbuches werden unverändert bleiben. Durch die Umwandlung kann dem Organ eine größere Beweglichkeit gesichert werden. Die Neuordnung soll mit dem 1. Oktober 1917 ins Leben treten und damit das 50. Jahrbuch erscheinen, dem ein Register über den Inhalt der 49 Bände beigegeben wird. Die Schriftleitung der Vierteljahrsschrift hat der gegenwärtige Führer der Herbartianer, Prof. W. Rein in Jena.

2. Unter dem Titel Heilpädagogik erscheint monatlich als Beilage der ungarischen Zeitschrift A Gyermek (Das Kind) eine neue Fachzeitschrift. Ihr Umfang beträgt 1 Bogen; als Schriftleiter zeichnen Johann Berkes, Direktor der staatl. heilpäd. Anstalt, und Dr. phil. Josef O. Vértes, Leiter der staatl. Mittelschule für nervöse Kinder, beide in Budapest. Bisher erschienen 3 Doppelnummern, aus denen folgende Arbeiten genannt seien: Johann Berkes, Einige heilpädagogische Kriegsfragen; Peter Klug, Der Taubstumme und der Krieg. Dr. Josef O. Vértes, Zur Psychologie der Blinden.

3. Das „Archiv für Pädagogik“ hat bis auf unbestimmte Zeit sein Erscheinen leider eingestellt.

4. Als Mittel zu weiter Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse aus dem Gebiete der Jugendforschung, Jugenderziehung und Jugendfürsorge sei Kenntnis genommen von der monatlichen Zeitungskorrespondenz „Die Jugend“, herausgegeben von Dr. M. H. Baege, Doz. für Psychologie und Pädagogik an der Humboldtakademie in Berlin. Das Unternehmen bringt in Zurichtung für die Presse kurze und allgemeinverständliche Auszüge aus wissenschaftlichen Arbeiten und vermag vielleicht auf diesem Wege in weitesten Kreisen jugendkundliches Interesse zu wecken.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.





Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

18. Jahrgang, Heft 7/8 Juli-August 1917

INHALT:

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 12 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstr. 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen u. dgl. an die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer, Leipzig, Kreuzstraße 14.

Vom „Selbstsein“ der deutschen Nation.

Eine Vorerörterung für die Fragen der Nationalerziehung.

Von Hugo Gaudig.

Die Überzeugung, daß die deutsche Nation durch den Weltkrieg zu höherwertigem Dasein gelangen müsse, weil sie solches Daseins würdig sei, ist gemeindeutsch. Weit auseinander freilich gehen die Meinungen über die Art, über Inhalt und Form dieses höheren Daseins. Ein hohes Ziel wäre das, was „Selbstsein“ der deutschen Nation genannt werden mag. Wir sind gewöhnt, besonders in unseren Tagen, vom Denken, Fühlen und Wollen des deutschen Volkes zu sprechen; ohne viel Bedenken wird vom Selbstbewußtsein, von der Selbsterfassung, vom Selbstgefühl, von der Selbstbestimmung, der Selbstbehauptung, der Selbstbejahung und Selbstverneinung, von der Selbtbetätigung, von der Selbstregelung und Selbstregierung des deutschen Volkes und anderem geredet. Vielen, die diese Wendung gebrauchen, dürfte aber nicht bewußt sein, daß in allen solchen Wendungen, in denen die Nation als persönliches Einzelwesen gedacht und gefühlt wird, Personifikationen vorliegen; sie sind darum den Gefahren des personifizierenden Denkens und Sprechens ausgesetzt.

Die Nation ist keine Person; sie ist kein Einzelwesen; sie ist kein „Organismus“; die Metapher „Organismus“ richtet, wie die gesamte biologisch gerichtete Gesellschaftslehre zeigt, im soziologischen Denken die größten Schäden an. Die Nation führt nicht das Leben eines Eigenwesens; sie „lebt“ nicht, wenn man mit dem Begriff des Lebens ernst macht; und es wäre gut, wenn man eben in unserer Zeit, einer Zeit des Neudenkens in politischen Dingen, recht begriffsernst, recht begriffsstreng wäre.

Die Nation ist eine Gemeinschaft von einzelnen; die Nation *ist* in den einzelnen, durch die einzelnen, die in der Gemeinschaft zusammengeschlossen sind; ihr Sein, ihr Werden, ihre Entwicklung hat sie in einem so oder so gestalteten *Leben* der einzelnen, in deren Gemeinschaftsleben. Sie hat ein „Sein“, ein „Werden“, aber kein Leben. Zunächst kostet es — Entsagung im Denken, sich des Begriffs „Leben der Nation“ zu enthalten, so z. B. nicht von dem Leben der Nation in den einzelnen, von den einzelnen als Trägern des nationalen Lebens zu sprechen. Es dünkt uns zunächst, als verlöre die Vorstellung der Nation ihre Blutwärme. Vielleicht aber, daß unsere Vorstellung von der Nation an Lebendigkeit, an Energie wiedergewinnt, was sie verloren zu haben scheint; das ist allerdings nur möglich, wenn wir mit dem Gedanken: die einzelnen — Träger des nationalen Daseins ernst machen.

Nicht braucht natürlich erst angemerkt zu werden, daß wir die einzelnen nicht aus den „Lebens“zusammenhängen losgelöst denken, in denen sie



stehen; am wenigsten aus den Gruppen, denen sie zugehören, von deren Wesen und Wirken ihr Wesen und Wirken bestimmt ist. Noch mehr versteht sich von selbst, daß wir i. a. das Leben der im nationalen Verbande stehenden einzelnen so soziologisch als möglich zu denken bereit sein müssen. Wir werden die einzelnen in ihrer Bedingtheit durch das Zusammenleben innerhalb der Gemeinschaft mit aller Bestimmtheit zu erkennen suchen müssen; zugleich dann aber den die einzelnen zur Gemeinschaft verbindenden Lebensbeziehungen mit allem Eifer nachzugehen haben.

Haben wir dann bei uns und bei allen denen, für deren Begriffsbildung wir mitverantwortlich sind, über das Wesen der Nation Klarheit gewonnen, ist unser und dieser anderen begriffliches Denken so klar, daß uns der Sprachgebrauch nicht mehr irreführen kann, weil wir die hinter dem Sprachgebrauch verborgenen wirklichen Tatsachen und Verhältnisse uns jederzeit ins Bewußtsein zu rufen vermögen — dann mögen wir, wenn es uns beliebt, uns wieder der „wärmeren" Redeweise bedienen.

Was birgt sich nun hinter dem „Selbstsein" der Nation? Gibt es nicht Vorgänge und Zustände des Gemeinschaftslebens, die man wie Vorgänge und Zustände des persönlichen Lebens, des Selbstseins, der einzelnen auffassen kann? Wann dürfen wir z. B. von einem nationalen Gesamtwillen, von einem Wollen der gesamten Nation reden? Genügt zu dem höheren Sein, das wir Selbstsein nennen, daß die Volksgenossen in weitgehendem Maße die gleichen Bewußtseinsinhalte haben? Oder genügt für das Zustandekommen eines Gesamtwillens, wenn z. B. in den Parlamenten, in der öffentlichen Meinung „Träger des Gesamtwillens" vorhanden sind? Nehmen wir an, alle Volksgenossen erstrebten in einer gegebenen Lage dasselbe. Läge dann ein Akt des Gesamtwillens, ein Akt der Selbstbestimmung der Nation vor? Wir meinen, an sich nicht. Auch wenn alle Volksgenossen dasselbe erstrebten, ja auch, wenn die einzelnen durch starke wechselseitige Beeinflussung innerhalb der Gemeinschaft zu der Gleichheit des Strebens gelangt wären, auch dann würde noch nicht das vorliegen, was wir als einen Akt des Gesamtwillens der Nation ansprechen müßten. Eine Masse wollender einzelner ist noch keine wollende Gemeinschaft. In der Verfassung der einzelnen muß zunächst etwas gegeben sein, wodurch sie die Eignung gewinnen, mit den Volksgenossen in gemeinsamem Wollen zusammenzuwirken. Die einzelnen Glieder der Nation, die einzelnen Volksgenossen müssen ein Bewußtsein der Nation, ein Volksbewußtsein, haben; dies Volksbewußtsein kann die Form des Wir-Bewußtseins haben; wichtiger aber noch ist die gegenständliche Form des eigentlichen Volksbewußtseins. Im zweiten Falle ist der einzelne mit seinem Ichbewußtsein in das Bewußtsein der Gesamtheit gleichsam eingegangen; dies Eingegangensein spürt man an der Gefühlsbetonung, die die Vorstellung des Volkes, der Nation für ihn hat. Träger des Volksbewußtseins sind also die einzelnen Volksgenossen, sofern sie das die Volksgenossenschaft umspannende Wir-Bewußtsein, vor allem aber das „ichbetonte" Volksbewußtsein besitzen. Der einzelne, der dies Volksbewußtsein besitzt, hat das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit mit den Volksgenossen; er weiß sich als Glied der Nation. Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit kann bei den einzelnen natürlich sehr verschieden sein;



vor allem wird sich das Gefühl der Zusammengehörigkeit, das dies Bewußtsein begleitet, durch das Maß der Stärke und Innigkeit unterscheiden; der einzelne kann sich „in höherem oder minderem Grade als Glied einer Nation betrachten“ (Jellinek, Das Recht des modernen Staates, S. 115). Wichtig ist hier vor allem eins: Sein und Werden der Nation spielt sich auf den verschiedenen Kulturgebieten, in den verschiedenen Lebensbeziehungen ab; Bewußtsein und Gefühl der Zusammengehörigkeit werden sich nun hauptsächlich dadurch unterscheiden, ob die Zusammengehörigkeit auf allen Kulturgebieten, in allen nationalen Lebensbeziehungen erkannt und gefühlt wird oder nur auf einzelnen; und dann wird sich's fragen, auf welchen, und welches die vorherrschenden Momente sind: anders das naturhafte Zusammengehörigkeitsbewußtsein und Zusammengehörigkeitsgefühl, das wir im engeren Sinne Volksbewußtsein und Volksgefühl nennen können, weil es Bewußtsein und Gefühl der Volksverwandtschaft, der Zusammengehörigkeit durch Abstammung ist; anders das Bewußtsein und das Gefühl, das vor allem durch das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einer hohen Kulturzielen zustrebenden Gemeinschaft bestimmt wird; anders ein besonders politisch, d. h. durch den staatlichen Zusammenhang bedingtes, Gemeinschaftsbewußtsein und Gemeinschaftsgefühl. Je tiefer der einzelne sich in das nationale Gemeinschaftsleben hineinverflochten weiß, umsomehr wird sein Volksbewußtsein und sein Volksgefühl das gesamte Dasein der Nation umfassen; umso leichter werden jeweilig in seinem Volksbewußtsein die Momente heraustreten, die die Lage fordert: Weiß er sich jetzt als Glied der um ihr staatliches Dasein ringenden Nation, so weiß er sich ein andermal als Zugehöriger der gewaltigen Wirtschaftsgemeinschaft, die durch die nationale Wirtschaft gebildet wird; oder er weiß sich als Genosse der großen Bildungsgemeinschaft, deren gemeinsamer Besitz das deutsche Geistesgut ist usw. Der Umfang und die Intensität des nationalen Gemeinschaftsbewußtseins und -gefühls wird sich dabei auch in der Weise spürbar machen, daß Störungen des Einheitsbewußtseins und Einheitsgefühls leichter oder schwerer überwunden werden: je mehr nationale Lebensbeziehungen von dem Gemeinschaftsbewußtsein umfaßt werden, je leichter werden Störungen überwunden. Die mancherlei Mißliebigkeiten z. B., die zurzeit die Versorgung der Nation mit Nahrungsmitteln im Gefolge hat, lassen das Bewußtsein wirtschaftlicher Zusammengehörigkeit nicht aufkommen; aber ein stark entwickeltes politisches Zusammengehörigkeitsbewußtsein wird der Hemmung des Bewußtseins kultureller Zusammengehörigkeit entgegenwirken.

Und noch auf ein anderes sei hingewiesen; man könnte es als die Inkongruenz der Kreise der Volksgenossen, die jeweilig von dem „Volksbewußtsein“ umfaßt werden, bezeichnen. Erinnert sei vor allem an die Inkongruenz des Kreises der Volksgenossen i. e. S., d. h. der durch die gleiche Abstammung zusammengeschlossenen Glieder der Nation, und des Kreises, dessen Umfang durch die Zugehörigkeit zu demselben Staatswesen bestimmt wird. Hier das Bewußtsein einer scharf umrissenen Gemeinschaft, dort das Bewußtsein einer Gemeinschaft, deren Grenzen durch das Gebiet staatlicher Zusammengehörigkeit hindurchlaufen und politisch Zu-



sammengehöriges scheiden, sich aber leicht gegen Stammverwandte in anderen Staaten öffnen; man denke z. B. an unsere Stellung zu den Deutsch-Österreichern.

Soll nun aber das Volksbewußtsein und Volksgefühl der einzelnen für die Entfaltung eines höheren Lebens der Nation so wirksam werden, wie es nötig ist, so muß es — um nur auf diesen einen Punkt hinzuweisen — vor allem leicht ansprechen. Die Volksgenossen müssen gewohnt sein, die Erscheinungen des nationalen Lebens eben als nationale, d. h. unter dem Gesichtspunkt „Volk“ oder Nation, zu erfassen. Nicht nur dann, wenn der Gedanke an das deutsche Volk sich wie eben jetzt im Weltkrieg durch die weite Verbreitung, die Massenhaftigkeit und die Gewalt der Erscheinungen gleichsam mit Macht aufdrängt, muß das Volksbewußtsein der Volksgenossen erregt werden. Auch das, was weniger „in die Erscheinung tritt“, muß in das Volksbewußtsein fallen. Ein Zufallsbeispiel aus meiner Lektüre: Ein Dichter durchwandert Eisenach; er sieht ganze Gassen von Häuschen einfachster Bauweise; aber all das leuchtet und blitzt vor „Sauberkeit und Innerlichkeit“ und Liebe und Glück! Da kommt ihm der Gedanke: „Aus dem Kleinsten das Große machen, all das Seine durch Innigkeit des Gefühls konzentrieren und reich sein in der Liebe zum Wenigen und Kleinen, das ist bis heute fast nur dem Deutschen eigen“. Oder derselbe schildert die Naturinnigkeit, das Naturleben von Hermann Löns; da wird ihm Hermann Löns, der einzelne, der Typus des Volkes, das sich beinahe selber „vor Arbeit vergißt“ und dennoch das „naturnächste auf Erden“ bleibt. Man sieht: In typischer Betrachtungsweise äußert sich hier das Volksbewußtsein. Ich möchte sagen, dem Volksbewußtsein muß ein hohes Maß von Wachheit eigen sein. Das was zunächst in örtlicher Beschränktheit auftritt, muß, wenn es Erscheinung des Volksseins und -wirkens ist, schon darum in seinem Volkswert erfaßt werden, weil das Schauen und Denken der deutschen Volksgenossen gewöhnt ist, sich schon durch das deutsche Land als den Träger deutschen Lebens in die Volksweite leiten zu lassen; und ebenso muß dem Denken eigen sein, daß es von dem Volksglied und der Volksgruppe aus leicht das Gesamtvolk umspannt, daß es das Handeln und Erleben des einzelnen oder der Gruppe im Spiegel des Volksbewußtseins auffaßt.

Selbstverständlich genügt nun, um den einzelnen zum Träger höheren Nationallebens zu machen, nicht, daß die Erscheinungen des nationalen Daseins vom Volksbewußtsein erfaßt werden, daß die einzelnen Volksgenossen, die Träger höheren Lebens sein wollen, diese Erscheinungen sub specie nationis (unter den Gesichtspunkten des Volkswesens und -wirkens) durchdenken; selbst dann nicht, wenn dies Denken in den verschiedensten Denkrichtungen, vor allem in den Richtungen der verschiedenen Lebensgebiete spielt.

Vielmehr: Das Volksbewußtsein muß von reichem Gefühlsleben umspielt und getragen werden; nicht nur von allen den Gefühlen, in denen sich unsere Stellungnahme zu den positiven Werten des nationalen Lebens äußert, auch von den Mißgefühlen, die sich aus dem Bewußtsein des Abstandes unserer nationalen Daseinsweise von dem Ideal ihrer selbst ent-



falten. In solchen Gefühlen bejahen und verneinen wir Sein und Werden, So-sein und So-werden der Nation und gewinnen die Antriebe und Ziele zu nationalem Wollen und Handeln.

Indes — wir dürfen nun, damit es zu höherem Dasein der Nation kommt, das Volksbewußtsein der einzelnen Volksgenossen nicht lediglich als eine Erscheinung des nur individuellen Seelenlebens denken. Damit die Volksgenossenschaft, die Volksgemeinde, ein „Selbstsein" gewinnen kann, ist zunächst nötig, daß das Volksbewußtsein der einzelnen Volksgenossen wesenhaft verwandt ist; denn wäre das Volksbewußtsein der einzelnen Volksgenossen oder der einzelnen Volksgruppen wesenhaft verschieden, so könnte es nur zu einem zerfahrenen, einem geteilten Dasein der Volksgemeinde kommen. Man nehme aber einmal an — wofür uns die Gegenwart die schönste tatsächliche Unterlage bietet — in manchen wesentlichen Stücken sei das Volksbewußtsein der Glieder des Volkes gleich, so ist damit die Voraussetzung dafür gegeben, daß die Volksgemeinschaft in einer gegebenen Lage zu gleichem Denken, Fühlen und Wollen kommt. Die Kraft des Volksbewußtseins hat dann dazu genügt, in der Gesamtheit der Volksgenossen sich das gleiche nationale Seelenleben entwickeln zu lassen. Die über alle einzelnen übergreifende, durch alle einzelnen hindurch herrschende Macht ist das im wesentlichen bei allen Volkgenossen gleiche — Volksbewußtsein.

In der Gleichheit des Volksbewußtseins ist die nach unserer Annahme gleiche Disposition, die gleiche Seelenverfassung der Volksgenossen gegeben, aus der sich dann von selbst die Äußerungen des höheren nationalen Lebens entwickeln. Gerade in unserer Zeit können wir es, wie gesagt, erleben, daß ein nationales Ereignis in den Trägern des Volksbewußtseins denselben Gedankengang, den gleichen Affekt, dieselbe Willensregung auslöst, auch ohne daß sie aufeinander gewirkt haben. In der Regel allerdings wird das Volksbewußtsein in den einzelnen von sehr ungleichartiger Beschaffenheit sein. Die Vorstellung „Das deutsche Volk" oder „Wir Deutschen" wird in den verschiedenen Volksgenossen gemeinhin alle Grade der Klarheit, der inhaltlichen Richtung, der Auslösbarkeit, der radialen Wirkungskraft, der „Vitalität", der Gefühlsbetonung, der Gefühlswirkung, der willenerregenden und willenbestimmenden Kraft besitzen. Hier zeigt sich daher der Wert eines nationalen Lebens, in dem für den Wechselverkehr der Volksgenossen, für die nationale Einwirkung der einen auf die anderen kulturelle Einrichtungen vorhanden sind. Eben jetzt erleben wir Deutschen es ja — dank des starken „atmosphärischen" Drucks, unter dem uns der Krieg hält — wie sich nationale Bewegungen leicht von Ort zu Ort, von Person zu Person, von Volksgruppe zu Volksgruppe fortpflanzen, wie sie, von verschiedenen Stellen ausgehend, sich leicht vereinigen. Sind die Volksgenossen Träger eines lebendigen Volksbewußtseins, so ist dann auch der nationalen Wirksamkeit der schöpferischen Geister das Feld geebnet. Sie, die etwa ein besonders klares Bild des Volkes, wie es ist, besitzen, zugleich aber auch die leuchtende Bahn erschauen, auf der das Volk zu höherer Daseinsform sich emporzubewegen vermag, finden in dem, was als Volksbewußtsein die Seelen der Volksgenossen so oder so bestimmt, die Voraussetzung für ihr nationales Wirken. So die schöpferischen Politiker, die für



das Schaffen des Staates neue Bahnen gefunden haben, so die Künstler, deren individuelle Phantasie (mit Vischer zu reden) der Nation ihr eigenes, erhöhtes Bild mit der unendlichen Kraft rückwirkender Bildungsmittel wiedergibt. Vor allem wird auch die Regierung, werden die Organe des öffentlichen Willens, die in einem Volke höherer Kultur ja von einem besonders hochwertigen Volksbewußtsein erfüllt sind, einer starken Wirkung auf das Volk sicher sein dürfen, weil sie bei dem, was sie aus ihrem Volksbewußtsein heraus tun, auf den Widerklang des Volksbewußtseins der Volksgenossen rechnen können. Das gemeinsame Volksbewußtsein bildet die breite Unterlage für ein gutes wechselseitiges Verständnis. Und die Vertretung des Volkes? Darüber ist das deutsche Volk wohl nun zur Klarheit gekommen, daß zunächst eine Volksvertretung überhaupt nicht als Vertretung des Volkes anzusehen ist, wenn die Parteien im Grunde Vertreter wirtschaftlicher Interessen und Interessengruppen sind, wenn ihre Programme nicht das politische „Leben" des Gesamtvolkes, ja darüber hinaus — vom Staatsleben als dem Mittelpunkte aus — das gesamte kulturelle Leben des Volkes umfassen. Von der Zukunft erhoffen wir Volksvertretungen, in denen der Bann der einseitigen „Ökonomisierungstendenzen", das triebhafte Streben, sich im politischen Denken und Handeln von wirtschaftlichen Gesichtspunkten bestimmen zu lassen, gebrochen wurde, in denen hinter allem Gegensatz der Parteien ein Volksbewußtsein mit einem Unterstrom großer allen Parteien gemeinsamen nationalen Gedanken wirksam ist. Das Volksbewußtsein verbindet dann auch Volk und Volksvertretung; es gibt der Volksvertretung die breite Unterlage und läßt die Volksgenossen in der Volksvertretung ihre wirkliche Vertretung erkennen.

Das Volk an sich — so sahen wir — hat keine seelischen Funktionen. Sind aber die einzelnen Volksgenossen so, wie es von uns dargestellt wurde, Träger eines wirkungskräftigen Volksbewußtseins und ist dafür gesorgt, daß innerhalb der nationalen Gemeinschaft die Akte des Volksbewußtseins leicht von Volksgenossen zu Volksgenossen übergeleitet werden, so sind die Voraussetzungen für ein Handeln gegeben, das man als ein Handeln des Volkes bezeichnen kann. Ein Volk, dessen Glieder ein Volksbewußtsein, wie wir es denken, besitzen, kann dann auch zu immer höheren Stufen des Selbstseins fortschreiten; es kann sich selbst Gegenstand seines Erkennens, Inhalt seines Bewußtseins, Gegenstand seiner Selbstbewertung, seiner Selbstbejahung und Selbstverneinung, seiner Selbstbestimmung werden.

Das Gesagte hat hoffentlich bewiesen, wie wichtig für das gesamte „Leben" der Nation die Entwickelung des Volksbewußtseins ist. An diese Entwickelung des Volksbewußtseins muß nicht zuletzt die volle Tatkraft der deutschen Schule gesetzt werden: das Volksbewußtsein muß eingewurzelt sein in die tiefsten Schichten des Seelenlebens, und es muß eine Geschichte im Leben der einzelnen haben, die so reich als möglich ist. Dazu ist es notwendig, daß „das Leben" der deutschen Nation den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts bildet.[1]) Noch sehe ich nicht, daß

[1]) Ich verweise auf die 3. Auflage meiner „Didaktischen Ketzereien" (Vorrede: Anno domini), auf meine Abhandlung in der Zeitschrift für pädag. Psychologie



die Lehrpläne der deutschen Schule nach diesem großen Ziele der nationalen Erziehung umgedacht werden. Oder wären die im Recht, die mit der Additions- und Subtraktionsmethode (z. B.: 1 Stunde Geschichte +, 1 Stunde Sprachunterricht —) auskommen zu können glauben? Mir scheint: die große Stunde der deutschen Schule hat geschlagen, die Stunde ihres Deutschwerdens; dieser Stunde wird sie nur gerecht, wenn sie sich mit aller Hingabe in den Dienst der Pflege des Volksbewußtseins stellt.

Psychanalyse und Pädagogik.

Von Hermann v. Müller.

(Fortsetzung.)

2. Teil: Psychanalytische Psychologie.

Einleitung.

Von der psychanalytischen Theorie scheiden wir die psychanalytische Psychologie. Damit meinen und bezeichnen wir das ganze zunächst ungegliederte Gebiet einfacher, noch nicht theoretisierter und noch nicht systematisierter psychologischer Einsichten und Intuitionen, die in der Psychanalyse anzutreffen sind. Diese psychanalytische Psychologie soll uns im folgenden beschäftigen. Wir werden also nicht mehr die aus dem psychologischen Material der Psychanalyse abgeleitete, auf Grund vorausgesetzter Auffassungen konstruierte psychologische Theorie ins Auge fassen, sondern wollen uns dies Material selbst, die konkreten Einsichten sowie die in ihnen erfaßten Tatsachen und Zusammenhänge vergegenwärtigen, sie auf ihren Gehalt und Wert hin prüfen. Denn eben hier, in den Intuitionen, den Aufweisungen und Beschreibungen, die scheinbar Neues, nämlich bisher nicht Gesehenes im alltäglichen seelischen Leben sichtbar machen, damit zugleich das schon Bekannte in bestimmten Zusammenhängen neu verständlich werden lassen, liegt, wie sich zeigen wird, der produktive Wert der psychanalytischen Arbeit für die Psychologie. Um aber diesen psychologischen Ertrag der Psychanalyse zutreffend bewerten zu können, ist es notwendig, die von der Psychanalyse bearbeiteten und beschriebenen psychischen Tatsachen und Zusammenhänge wirklich von der theoretischen Fassung und Formulierung ganz zu befreien, die sie innerhalb der psychanalytischen Theorie erfahren haben. Denn die vielfachen Einwände, die gegen diese Theorie vorzubringen sind, könnten dazu verleiten, die behandelten Tatsachen als solche zu übersehen oder in Zweifel zu ziehen und damit zugleich interessante und wichtige Tatbestände und Zusammenhänge außer acht zu lassen, die im Rahmen einer verstehenden Psychologie von großer Bedeutung werden können. Zunächst aber liegt es schon rein sachlich im Interesse einer richtigen Erkenntnis der Tatsachen selbst, sie von den Auffassungen, theoretischen Meinungen und Mitbedeutungen völlig loszulösen, in deren Rahmen sie innerhalb der Psychana-

---

(Jahrg. XVII) und auf meine im Verlage von Quelle u. Meyer erschienene Schrift „Deutsches Volk — Deutsche Schule!"; dazu für Volksschullehrerseminare auf meine Abhandlung über das „Volksschullehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule" in den „Pädagogischen Blättern" (Jahrg. 1917).



lyse fast immer erscheinen. Nur wenn man von dieser Einkleidung absieht, wird man überhaupt erst die Menge von treffenden Hinweisen und richtigen Beobachtungen seelischer Tatbestände und Zusammenhänge finden können, die in der psychanalytischen Literatur enthalten sind. Gewiß ist das Gefundene nicht immer eine ganz neue Entdeckung, — neben der psychologischen Dichtung hat vor allem Nietzsche hier bereits eine Reihe von Erkenntnissen vorweggenommen —, aber es ist doch häufig von einer bisher nicht beachteten Seite gesehen oder in eine Beziehung gesetzt, die eine neue Einsicht vermittelt.

In den Beobachtungen und Darstellungen der Psychanalyse kommt nämlich eine Betrachtungsweise zur Anwendung, die in der Entwicklung der modernen wissenschaftlichen, besonders der experimentellen Psychologie fast völlig in den Hintergrund gedrängt zu werden drohte. Es ist der unmittelbare Blick auf die ganze Wirklichkeit, auf die Totalität des seelischen Lebensablaufes, der in der Psychanalyse zur Erkenntniseinstellung geworden ist. Diese Einstellung zielt letzten Endes auf eine Art einheitlich oder zentral verstehender Totalanschauung der menschlichen Seele, auf eine verstehende Psychologie des Menschen. In der ganz ähnlichen Blickrichtung einer „praktischen Psychologie" hatten bisher wesentlich nur der Dichter, der Seelsorger und der Erzieher die seelische Wirklichkeit betrachtet oder bearbeitet. Diese psychologische Bemühung stand also vorwiegend unter künstlerischen, pädagogischen oder ähnlichen praktischen Gesichtspunkten und Zielsetzungen. Ihre Intention ging dabei aber in der Regel nur auf singuläre Darstellung oder Beeinflussung; und soweit sie über das Einzelne hinaus zu Sätzen von irgendwelcher Allgemeinheit vorschritt, verblieb diese Tendenz doch meist im Rahmen einer ziemlich unbestimmten Typisierung oder einer mehr instinktiven als klar formulierten Regelbildung für die praktische Stellungnahme. Innerhalb der Psychanalyse, im Verlaufe ihrer zu immer allgemeinerer Problemstellung gelangenden Ausgestaltung, wird nun dieses ganze ungeheuer mannigfaltige, unabsehbar vielgestaltige und verwickelte Gebiet, die ganze Fülle in sich abgeschlossenen seelischen Einzel-Lebens einer zwar an sich theoretisch gerichteten Einstellung erschlossen, die aber, da letztens doch auch im Dienste praktischer, therapeutischer Absicht stehend, rasch zu Verallgemeinerungen, zu abschließenden Formulierungen, zum System drängt. Da ist es kein Wunder, daß dieses Bestreben auf einem solchen Gebiete anfänglich überall in Irrtümer, Einseitigkeiten und Dogmatisierungen verfällt. Je mehr die Psychanalyse von der überwältigenden Fülle der Erscheinungen bedrängt und mit neuen Problemen überschüttet wurde, desto leichter mußte sie sich in ihrem theoretischen Bestreben verleiten lassen, sich an irgendein festes eindeutiges Prinzip zu klammern und all das tausendfach vielfältige wirkliche Leben möglichst „aus einem Punkte" zu erklären. Aber dabei konnte sie dann doch nicht stehen bleiben: die Wirklichkeit sprengte immer wieder den Rahmen der Theorie, und diese blieb zunächst vergeblich bemüht, mit Einschränkungen, Zusätzen, Erweiterungen und Umdeutungen ihres Prinzips sich dem wirklichen Leben anzupassen, das doch stets und überall über die Grenzen eines solchen Systems hinauswächst. So entstand das recht zusammengesetzte Gebilde der „psychanalytischen Theorie", die in ihrem weiteren Ausbau die ursprünglich leitende Tendenz zu verstehender Totalanschauung schließlich fast ganz verdeckte und sich an deren Stelle nach eigenen inneren Sachgesetzen entwickelte. In der Praxis der Psychanalyse freilich kam



die ihr eigentümliche besondere psychologische Betrachtungsweise doch immer wieder zur Geltung, so daß sie dort überall unschwer aufzuweisen ist. Dabei ist nun bemerkenswert, weil es für die Gestaltung der psychanalytischen Lehre bestimmend wurde, daß die Psychanalyse ursprünglich von der Arbeit an pathologischem Material ausging, und die Bemühung um eine Totalansicht sich erst von hier aus allmählich über die Gesamtheit seelischer Wirklichkeit auszudehnen begann, während es eine solche verstehende Psychologie des gesunden Menschen in systematischer Form noch nicht oder nur in ersten Ansätzen gab. Daher nahm die psychanalytische Arbeit bei ihrem ersten Vordringen in dieses Gebiet den Maßstab des Normalen zunächst einfach aus den mehr oder minder vagen instinktiven Einsichten der praktischen Popularpsychologie, des psychologischen „gesunden Menschenverstandes". Und als sie dann selbst zur Bearbeitung des normalen seelischen Lebens und zu theoretischen Formulierungen über dessen generelle Typik übergehen wollte, da geschah dies bereits unter dem Einflusse ihrer vorausgegangenen theoretischen Entwicklung und im Banne all der Grenzen und Voraussetzungen, von denen wir früher gesprochen haben.

Es wäre nun freilich zunächst zu fragen, was für eine Wissenschaft eine solche verstehende Psychologie sein kann und in welchem Verhältnisse sie zu der herkömmlichen wissenschaftlichen Psychologie steht. Die Fragen nach Gegenstand, Aufgabe und Methode wären zu stellen und dann zu untersuchen, zu was für Sätzen und Urteilen eine solche wissenschaftliche Betrachtung nach der Natur ihres Gegenstandes und ihrer Methode überhaupt befähigt ist. Eine solche Untersuchung würde aber in die schwierigsten Probleme einer Erkenntnistheorie der Psychologie führen. Im Rahmen unserer Absicht müssen wir uns daher mit einigen Hinweisen begnügen, die im wesentlichen die Stellung einer derartigen Forschung zur herkömmlichen psychologischen Wissenschaft betreffen.

Alle empirisch-psychologische Arbeit geht zunächst von Einzelbeobachtungen an realen psychischen Lebensabläufen aus. Aber die bisherige wissenschaftliche Psychologie nimmt alsbald das Einzelne als selbständige Tatsache aus dem Zusammenhange des wirklichen Ablaufes heraus und untersucht es für sich. Durch Wendung ins Allgemeine und weitergehende Schritte gelangt sie so zu generellen Sätzen über „die" Empfindung, „die" Wahrnehmung, „das" Denken, „das" Gefühl, „das" Wollen usw. Sie macht also aus dem realen Zusammenhange ausgesonderte und in allgemeiner Wendung genommene seelische Gebilde und Vorgänge zu Gegenständen ihrer Untersuchung und bearbeitet sie in der Absicht auf allgemeinste Sätze und Gesetze über die Elemente der seelischen Wirklichkeit und deren gegenseitige Beziehungen. Der angewandten, praktischen Psychologie bleibt es dann überlassen, sich das wirkliche seelische Leben aus solchen Elementen und Elementarbeziehungen zusammenzusetzen, gewissermaßen durch eine Addition der analytisch gewonnenen und in specie bekannten Einzeltatsachen und Einzelvorgänge die Realität des individuellen seelischen Lebens wieder aufzubauen.

In der Erkenntnis nun, daß eine solche Zusammensetzung analytisch gewonnener Teilstücke niemals zum Ziele führt, d. h. nie den vollen Gehalt der seelischen Wirklichkeit in seiner qualitativen Fülle und vielgestaltigen Individualisierung erreicht, macht die verstehende Psychologie von vornherein das Ganze des menschlichen Seelenlebens als Ganzes zum Gegenstande bzw. zum Zielpunkte

ihrer Betrachtung und Untersuchung. Der Zusammenhang, die Verbindung und wechselseitige Verknüpfung alles Einzelnen im Ganzen des seelischen Lebens ist der Gegenstand ihres Interesses. Damit folgt sie der ursprünglichen Intention, die das vorwissenschaftliche psychologische Interesse des Menschen besitzt. Denn dieses Interesse erschöpft sich nicht in der Erkenntnis der Teilstücke und Einzelphänomene; es geht vielmehr von vornherein auf das Ganze des seelischen Lebens. Die theoretische Schul-Psychologie aber bleibt mehr oder minder in der Betrachtung und Erforschung analytisch abgesonderter Elemente und ihrer beschreibenden Zergliederung stecken und schiebt jene umfassende Totalerkenntnis als eine noch nicht lösbare Aufgabe an das — nie erreichte — Ende ihres Untersuchungsganges. Die Psychologie des täglichen Lebens, der praktischen Menschenkenntnis dagegen ist stets anders verfahren. Ebenso wie ihr Interesse primär auf den ganzen Menschen als seelische Totalität gerichtet ist, so bezieht sie auch alle Einzelbeobachtungen unmittelbar auf ein Ganzes, eine zentrale Einheit, aus der sie alles Einzelne herleitet und zu verstehen versucht. Von dieser Voraussetzung einer zentralen Einheit, eines im normalen Menschen einheitlichen Ich geht jede verstehende Psychologie notwendig aus. Für ihre Einstellung ist nicht das ein Problem, wie sich die Bildung eines Ich, einer Einheit der individuellen Seele aus der unübersehbaren Fülle von Einzelvorgängen verständlich machen läßt, sondern diese Einheit ist für sie eine Grundtatsache, die im Erlebnis jederzeit vorgefunden werden kann; und gerade das ist ihr Problem, in welchen verschiedenen Formen seelischen Lebens sich dieses einheitliche Ich ausgestaltet und entfaltet.

Gewiß beginnt auch die verstehende Psychologie mit der Betrachtung von Einzelvorgängen, aber diese interessieren sie nicht hinsichtlich ihrer elementaren Struktur und möglichen Reduzierbarkeit, — diese Aufgaben bleiben der theoretisch-analytischen und kausal-genetischen Psychologie überlassen, — sondern nur nach ihrer wesenhaften Erscheinung, ihrem inneren Zusammenhange, ihrer inneren Beziehung und Verbindung in der Einheit des seelischen Lebens, in der Einheit des Ich. Die realen seelischen Vorgänge in einem individuellen Lebensablauf sind für sie also nicht nur Einzelfälle einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit des Denkens, Fühlens und Wollens, sondern vielmehr Äußerungen eines individuell bestimmten Lebens im einheitlichen Zusammenhange des individuellen Ich; und den Zugang zu dieser Einheit sucht sie auf dem Wege eines Verständnisses der einzelnen Äußerungen aus ihrem nacherlebbaren, inhaltlich verständlichen Zusammenhange zu gewinnen. Hierin liegt die prinzipielle Wendung gegenüber der Betrachtungsweise der herkömmlichen Psychologie. Wenn diese, — die natürlich an ihrer Stelle ihr Recht besitzt, — z. B. einen Willensvorgang betrachtet, so sieht sie ganz ab von den nacherlebbaren Zusammenhängen dieses Wollens mit anderem Seelischen, sowie von den inhaltlichen Bezügen seiner Motivierung und von dem Inhalt des Willenszieles, sondern untersucht Form und Struktur des Willensvorganges usw. Die verstehende Psychologie dagegen fragt in einem solchen Falle z. B. gerade nach dem Grunde (nicht der „Ursache"), warum überhaupt gewollt wird, sowie danach, was gewollt wird, und sucht Tatsache und Inhalt des Wollens aus seinen nacherlebbaren und inhaltlichen Beziehungen, also aus dem Zusammenhange der Persönlichkeit zu verstehen, oder, wie man das gewöhnlich nennt: „psychologisch" zu „erklären". Demnach ist klar, daß das Objekt einer solchen Psychologie nur ein auf eine Fülle von vorausgesetzten Gegebenheiten



aller Art relatives sein kann, wenn es sich nicht wieder in ein abstraktes Schemen auflösen soll. Eine entsprechende Relativität besitzt begreiflicherweise auch die Methode dieser Psychologie und das von ihr zu erwartende Ergebnis. Überall wo das nacherlebende Verständnis nicht mehr auf Grund unmittelbar zugänglicher Ausdruckstatsachen gewonnen werden kann, müssen Deutung und Analogie die Lücken ausfüllen. Und die Formulierung von Resultaten wird über individuell gültige Zusammenhänge nur sehr vorsichtig und bedingt zu allgemeineren Typen aufsteigen können.

Die verstehende Psychologie ist nicht nur von der naturwissenschaftlich erklärenden hinsichtlich ihrer Fragestellung und Methode verschieden, sondern insofern auch von ihr unabhängig, als sie irgendeine allgemeine oder spezielle Theorie des Psychischen und eine entsprechende Terminologie nicht voraussetzt oder impliziert. Sie kann sich sogar für die Zwecke ihrer Feststellungen zunächst mit solchen hinweisenden Ausdrücken und vergegenwärtigenden Bedeutungen begnügen, wie sie in der „vorwissenschaftlichen Psychologie", z.B. des Dichters, gebraucht werden, die, solange es sich nicht um besonders abwegige Gebiete des Seelischen handelt, in allgemein bekannten und daher scheinbar „selbstverständlichen" Erlebnissen ihre Erfüllung und damit zugleich eine eigenartige Verständnis-Evidenz finden. Indessen pflegen auch diese Ausdrücke und Bezeichnungen in den Darstellungen seelischen Geschehens von theoretischen Vormeinungen, Mitbedeutungen und Leitgedanken nicht immer ganz frei zu sein. Es bleibt daher wünschenswert, daß die Phänomene und Zusammenhänge nicht in diesem Zustande unvollkommener Geklärtheit verharren, sondern eine deutlichere Unterscheidung des Verschiedenen und eine eindeutige Bezeichnung des Gemeinten in einer theoriefreien Beschreibung angestrebt wird.

Die gleiche Forderung gilt nun auch und in besonderem Maße für die Ergebnisse psychanalytischer Arbeit in diesem Gebiete, — soweit sie nämlich, ohne sich allerdings dieser Richtung ihres Forschens klar bewußt zu sein, auf eine verstehende Psychologie abzielt. Denn nicht nur entnimmt die Psychanalyse ihre Terminologie in weitem Umfange bestimmten phänomenologisch nicht ausreichend fundierten psychologischen Theorien, sondern sie setzt auch vielfach bereits in der Fassung der Tatsachen und Zusammenhänge diejenigen Theorien voraus, die sie selbst ausgebildet hat. Daher bestimmen diese Theorien in weitgehendem Maße die Auswahl der Tatsachen und ihre Beschreibung, sowie die Art, wie sie zu einem Gesamtbilde des seelischen Lebens geordnet werden. Es liegt aber ebensosehr im Interesse der „psychanalytischen Psychologie", wie der Tendenz zu einer verstehenden Psychologie, sich klar zu machen, daß die Phänomene und Zusammenhänge, die die Psychanalyse im Sinne dieser Tendenz aufgewiesen und verwertet hat, sich ganz unabhängig von der psychanalytischen, wie von jeder anderen theoretisch vorbestimmten Auffassung und Formulierung vergegenwärtigen und beschreiben lassen. Denn erst in einer solchen theoriefreien Erkenntnis und Beschreibung werden die seelischen Gegebenheiten selbst zur Klarheit kommen und dann für ein umfassenderes Verständnis des Seelenlebens verwertet werden können.

Unsere weiteren Ausführungen sollen zunächst nur die Möglichkeit einer solchen voraussetzungslosen Betrachtung des psychanalytischen Erkenntnisstoffes und dessen Wert für eine verstehende Psychologie aufzuzeigen versuchen; und



zwar in den Gebieten, auf denen sich sie psychanalytische Arbeit vorzugsweise bewegt.

I.

Verfolgt man in der psychanalytischen Kasuistik die motivierenden und determinierenden Beziehungen der aktuellen seelischen Vorgänge rückwärts bis zu den relativ beständigen Grundlagen, aus denen das seelische Geschehen herzuleiten versucht wird, so findet man regelmäßig ein irgendwie bestimmtes, in den einzelnen Fällen inhaltlich variierendes Nebeneinander von Trieben und Gegentrieben, Strebungen und Werthaltungen, Motiven und Leitgedanken usw. Wir erinnern uns hier sogleich, daß sich in der Psychanalyse die Tendenz durchgesetzt hat, all diese individuell so verschiedenen Konstellationen solcher seelischen Momente theoretisch auf ein und dasselbe Schema zurückzuführen, in dem dem Sexualtriebe (oder „den Sexualtrieben") eine alles andere überragende Bedeutung zugeschrieben wird, und gemäß dem die Mehrheit aller nicht unmittelbar sexuellen Regungen und Triebkräfte sich aus umgebildeter Sexualität oder Libido herleiten lassen soll. Man darf sich durch diese in der Terminologie der Darstellungen zum Ausdruck kommende Tendenz nicht abschrecken und den Blick auf die unmittelbare Wirklichkeit des Beobachteten nicht versperren lassen, wenn man das wirklich Wertvolle in dieser psychologischen Forschung aufsuchen und feststellen will.

Dieses Gebiet individueller Konstellationen ist es zunächst, auf dessen Reichtum uns die Psychanalyse aufmerksam machen kann. Eine Erkenntnis dieser Konstellationen, ihrer Struktur und Strukturgesetze und besonders ihrer Typik besitzt offenbar eine fundamentale Bedeutung für eine verstehende Psychologie. Allgemeine Sätze über das Ganze des seelischen Lebens hat die bisherige theoretische Psychologie freilich wohl aufgestellt; intellektualistische, voluntaristische und andere Theorien stehen da nebeneinander und gegeneinander. Aber wenn wir vor die Aufgabe gestellt werden, wirkliches individuelles Seelenleben zu verstehen oder für ein inneres Verständnis zu deuten, können uns jene sehr allgemeinen theoretischen Sätze und Behauptungen keinen Schritt weiter helfen. Hier bedarf es zunächst einer Vertiefung in die anfangs unübersehbare seelische Fülle des einzelnen Individuellen und einer einfühlenden Versenkung in die scheinbar undurchdringliche Verwickeltheit seiner Bedingungen und Voraussetzungen. Erst wo Begabung und Neigung zu nachlebendem Verständnis und eine gewisse Menge selbständiger Erfahrung zusammenwirken, gelingt es, aus der verwirrenden Mannigfaltigkeit des Einzelnen und Individuellen bestimmte generelle oder typische Konstellationen auszusondern und zu umgrenzen. Damit ist dann eine Basis gewonnen, von der aus die Forschung die Typik des lebendigen Seelenlebens selbst, das von der Konstellation bestimmt wird und sich aus ihr entfaltet, beschreibend aufbauen und nachzeichnen kann. Und dann wird es schließlich auch möglich, zu immer allgemeineren, aber konkreten Erkenntnissen über die innere Dynamik menschlichen Seelenlebens überhaupt vorzudringen.

Material hat die Psychanalyse hier das Verdienst, gewisse Typen solcher Konstellationen etwas deutlicher sichtbar gemacht zu haben; und zwar besonders solche, die für die Morphologie des sog. nervösen Charakters von Bedeutung sind. Unter diesen sind es wiederum, wie wir schon wissen, vorzugsweise diejenigen, deren Struktur durch die Eigenart des Verhältnisses der sexuellen und der diesen



nahestehenden vitalen Triebregungen zu anderen Strebungen, Tendenzen usw. oder zu Hemmungen innerer und äußerer Art bestimmt ist. Es handelt sich also in der Kasuistik der Psychanalyse vorwiegend um irgendwie „sexuelle" Konstellationen, und zwar um solche, die nicht in einer geradlinigen Auswirkung die in ihnen lebendigen Kräfte entfalten, sondern durch irgendwelche äußeren oder inneren Hemmungen und Widerstände mit inneren Gegensätzlichkeiten geladen werden, die stets von Neuem entstehen und Nahrung finden, daher verharren und sich in der Form innerer Konflikte fixieren, denen die natürliche Lösung und Erledigung versagt bleibt. So finden wir hier zunächst Konstellationen, die aus der Ablaufstendenz des Sexualtriebes und erlebten äußeren Hemmungen entstehen, dann aber besonders solche, die aus derselben Ablaufstendenz und bestimmten Gegenantrieben, Werthaltungen und diesen entsprechenden Strebungen, Vorsätzen und Willensrichtungen bestehen; endlich erweitert sich dieser Kreis von Konstellationen bis auf solche seelischen Situationen, die nicht allein aus den aktuellen Regungen, Trieben und Gegentrieben usw., sondern aus den in der gesamten psychischen oder psychosexuellen Entwicklung und Vergangenheit des Individuums gesetzten Einstellungen, Gewöhnungen, affektiven Bindungen, Idealbildungen usw. sich zusammensetzen. Dabei handelt es sich, wie gesagt, in der Regel um solche Konstellationen, die durch einen inneren Konflikt und außerdem durch eine bestimmte subjektive Haltung zu diesem Konflikt besonders charakterisiert sind.

Eine objektive, voraussetzungslose Untersuchung derartiger Konstellationen, die nur ihre rein gegenständliche psychologische Beschreibung zum Ziele hätte, finden wir in den psychanalytischen Krankengeschichten kaum; vielmehr tritt gewöhnlich eine fragmentarische, mehr novellistische, als sachlich vertiefte Darstellung der seelischen Außenerscheinungen an deren Stelle; und sehr häufig erscheinen diese so wichtigen tatsächlichen Grundlagen bereits in der theoretischen Fassung, die wir kennen, und die nicht aus ihnen allein gewonnen, sondern zum guten Teile auf sie angewendet ist. Der Mangel an theoriefreien Beschreibungen erklärt sich in der Hauptsache aus der Anschauung, daß das Wesentliche der Konstellation — bei den Psychanalytikern heißt es gewöhnlich der „Komplex", — stets im sog. „Unbewußten" liegt, d. h. der Selbstwahrnehmung vollständig entzogen ist, was weiter besagt, daß es nur durch psychanalytische Technik, durch „Analyse" und „Deutung", d. h. immer nur indirekt zugänglich zu machen ist. Diese Meinung von der nur indirekten Zugänglichkeit der Konstellationen trifft aber sicherlich nicht für deren ganzen Umfang zu. Und ferner: wenn auch der Deutung gewiß eine große Rolle in der Auffassung der Konstellationen zufällt, so muß es doch nicht psychanalytische Deutung sein. Endlich ist der Begriff der Konstellation auch weiter als derjenige des „Komplexes", der der psychopathologisch begrenzten Einstellung entstammt, und umfaßt die gesamte individuelle Seelensituation, nicht nur den Teil von ihr, der etwa vermöge seiner besonderen Stellung zur Selbstwahrnehmung in irgendeine determinierende Beziehung zu seelischer Abnormität gesetzt werden mag. Das sofortige Suchen nach vermeintlichen, im „Unbewußten" liegenden „pathogenen Komplexen" bringt von vornherein jene Einengung des Blickes mit sich, die dann in der Verengerung des psychanalytischen Bildes der seelischen Wirklichkeit zum Ausdruck kommt. Demgegenüber kann ein Bestreben, unvoreingenommene theoriefreie Beschrei-

bungen des ganzen Gehaltes seelischer Konstellationen zu geben, begreiflicherweise nicht mehr zur Geltung kommen. Daß solche möglich sind, kann aber keinem Zweifel unterliegen; wie sehr sie für jede verständnispsychologische Auswertung psychanalytischer Arbeit notwendig sind, das lehrt beispielsweise der Mißbrauch, den die Psychanalyse mit einer so fragwürdigen Entdeckung treibt, wie es der sog. „Inzestkomplex" ist, der nicht nur der Kernkomplex jeder Neurose sein soll, sondern auch für den psychologischen Quellpunkt aller Dichtung und Kunst, überhaupt aller schöpferischen Geistestätigkeit erklärt worden ist. Gegenüber diesen Konsequenzen der psychanalytischen Idee des (pathogenen) Komplexes sei ausdrücklich auf die Fruchtbarkeit des allgemeinen Konstellationsgedankens hingewiesen. Er eröffnet den Ausblick auf eine Typik der Konstellationen, die sich zu einer Typik der Persönlichkeiten erweitern läßt; und zwar zu einer Typik, die nicht nur nach formalen Unterschieden, wie z. B. Begabungsdifferenzen, verschiedener Betonung der Sinnesgebiete, des Willens- oder des Trieblebens usw. klassifiziert, sondern die inhaltlichen Momente einbezieht, z. B. die Interessen- oder Willensinhalte, die etwa für die seelische Typik der Träger verschiedener Berufe, für eine Berufstypik grundlegend sind. Schließlich führt dann diese Art typisierender Betrachtung über das subjektiv-psychische Gebiet hinaus zu einer Typik der gegenständlich und qualitativ verschiedenen erlebten Welten, in denen die Menschen je nach Gehalt und Struktur ihrer seelischen Konstellation leben.

II.

In der psychanalytischen Psychologie stehen in engstem Zusammenhange mit dem, was wir als Konstellationen bezeichnet haben, gewisse seelische Äußerungen, die aus diesen Konstellationen hervorgehen, die durch die Eigenart der Konstellation, z. B. den ihr eigentümlichen inneren Konflikt determiniert sind, ihr Ausdruck verleihen und umgekehrt aus der Konstellation verständlich sind. Damit treffen wir die Sphäre psychanalytischer Tatsachen, die weit mehr, als die in der Psychanalyse ziemlich unbestimmt bleibenden Konstellationen, einer psychologischen Diskussion zugänglich ist. Dieses Gebiet der psychanalytischen Psychologie, das die Erscheinungen der Verdrängung, des Widerstandes, des Erinnerungsmangels (im Sinne des „Unbewußten"), der Affektübertragung und Ersatzbildung, der Fehlleistungen und Symptomhandlungen, sowie der neurotischen Symptome überhaupt umfaßt, wird daher den wesentlichen deskriptiv-psychologischen Ertrag der Psychanalyse in sich schließen. Mit ihm werden wir uns also eingehend zu beschäftigen haben.

Das zentrale Phänomen aller psychanalytischen Forschung ist die sog. Verdrängung in ihren verschiedenen Formen. Alle anderen obengenannten Vorgänge sind Teilerscheinungen von ihr oder stehen in enger Beziehung zu ihr. Versuchen wir nun, uns durch unmittelbare Vergegenwärtigung Erlebnisse, d. h. wahrnehmbare seelische Vorgänge klar zu machen, wie sie hier als Verdrängung bezeichnet werden. Wir finden dann zunächst, daß Erlebnissen gegenüber, die aktuellen Gefühlen oder Affekten, Strebungen oder Werthaltungen usw. zuwiderlaufen, ein seelisches Verhalten vorkommt, das wir am treffendsten als ein triebhaftes Wegblicken, als ein Ablenken des inneren wahrnehmenden Blicks von dem Erlebnis bezeichnen können. In dieser Weise können dem wahrnehmenden inneren Blick entzogen, aus ihm „verdrängt" werden ebensowohl Erlebnisse, d. h. erlebte



Tatsachen der äußeren Umwelt, — nämlich als erlebte —, wie solche des eigenen Seelenlebens. So kann ein Mensch z. B. eine wahrgenommene Veränderung seiner äußeren Lebensumgebung oder des Verhaltens seiner Mitmenschen zu ihm verdrängen, — wobei es gleichgültig ist, ob diese erlebte Veränderung und die „Tatsachen", in denen sie erlebt wird, „wirklich" oder nur „vermeint" sind —; und andererseits kann er auch wahrgenommene, z. B. niedrige Regungen seines eigenen Seelenlebens der inneren Blickrichtung entziehen. In beiden Fällen betrifft die Verdrängung Tatsachen des Erlebens, d. h. Erlebnisse, die aber als Erlebnisse vom unmittelbaren inneren Blick nicht voll aufgefaßt, daher auch nicht erkannt und verarbeitet werden. Der Vorgang ist also wohl zu unterscheiden von solchen Fällen, in denen reale Tatsachen der Außenwelt oder des Innenlebens überhaupt nicht wahrgenommen, d. h. überhaupt nicht erlebt, also nicht „Erlebnis" werden. Hier kann niemals von Verdrängung, sondern nur von einem Fehlen der äußeren oder inneren Wahrnehmung gesprochen werden. Andererseits ist die Verdrängung auch zu scheiden von jeder ausdrücklichen inneren Verneinung, Beherrschung und Unterdrückung eines Erlebnisses, die ein volles Erfassen des letzteren zur Voraussetzung hat.

Besondere Wichtigkeit besitzen aber jene Fälle, bei denen der Anstoß zur Verdrängung eines Erlebnisses nicht von vorübergehenden aktuellen Gefühlen, Affekten, Strebungen, Werthaltungen ausgeht, sondern von jenem Zusammensein solcher beharrenden seelischen Momente, das wir als Konstellation bezeichnet haben; tatsächlich bearbeitet die Psychanalyse vorwiegend solche Verdrängungsvorgänge, die nicht einem augenblicklichen Impuls zur Verdrängung entspringen, sondern auf dem Boden einer Verdrängungseinstellung entstehen, die ihrerseits in einer besonderen Konstellation wurzelt. Hier bewirkt die Konstellation, bzw. die von ihr bestimmte Einstellung von vornherein eine Auswahl derjenigen unter den faktischen Erlebnissen, die überhaupt zur inneren Wahrnehmung usw. zugelassen werden. Dieser Verdrängungseinstellung entspricht etwa der „Widerstand" in der psychanalytischen Terminologie.

Der so umschriebene Vorgang des Verdrängens kann demnach erstens im aktuellen Erleben selbst einsetzen, d. h. an den unmittelbaren Erlebnissen des einfachen seelischen Lebensablaufs; und zwar entweder in oder schon vor ihrer vollen Wahrnehmung. Er kann auch im erinnernden Hinblick auf vergangene Erlebnisse oder in ihrem Nacherleben diese für die Erinnerung verfälschen. Verdrängung kann aber endlich über den aktuellen Verdrängungsanlaß hinaus zur Einstellung, zum mitbestimmenden Faktor des Erlebnisablaufs werden. Sie lenkt dann nicht nur die Auffassung, sondern beeinflußt auch den Ablauf der Erlebnisse selbst.

Damit gelangen wir bereits zu einem neuen Umkreis seelischer Vorgänge, die in einem weiteren Sinne von Verdrängung zu reden das Recht geben. Wir finden nämlich, daß die Reaktion auf das irgendwie peinliche, widerstrebende Erlebnis nicht bei der bloßen Verdrängung aus der inneren Wahrnehmung stehen bleibt, sondern es schließt sich daran meist unmittelbar eine ebenfalls triebhafte Beeinflussung des weiteren Erlebnisablaufs, die vor allem in einer Unterdrückung, Veränderung oder Ablenkung der Ausdruckserscheinungen sich geltend macht. Es wird hier also nicht nur das Erlebnis dem inneren Blick entzogen, sondern auch seine Entfaltung und Auswirkung gehemmt. Während im Falle der einfachen



Verdrängung aus der inneren Wahrnehmung sich das Erlebnis unter Umständen ungehemmt entwickelt, wird ihm hier mit der Abwendung des inneren Blicks auch die Auswirkung in seine natürlichen Ausdruckserscheinungen und damit die selbständige Lebenskraft abgeschnitten. Diese Unterdrückung, Ablenkung oder Entstellung der Ausdrucksphänomene steht somit in engem Zusammenhange mit der einfachen Verdrängung in dem zuerst erläuterten Sinne, ist aber sachlich von ihr wohl zu unterscheiden. Sie darf ebensowenig wie jene mit einer bewußten, willentlichen Unterdrückung oder Beherrschung der Ausdrucksphänomene eines klar zur Wahrnehmung gekommenen Erlebnisses vermengt werden. Alle echte Verdrängung ist wesentlich triebhaft, dadurch geschieden von jeder willentlichen Beeinflussung, Beherrschung usw.

Der Umkreis der Erlebnisse, die der Verdrängung unterliegen können, umfaßt nach dem Gesagten alles, was in emotionaler, motivierender, wertmäßiger Beziehung zum Ich stehen kann: also Wahrnehmungen und Erinnerungen, Gefühle und Affekte, Triebe und Strebungen, Vorsätze und Handlungen usw.

Mit diesen Andeutungen haben wir ein ungefähres Bild davon gewonnen, welche deskriptiven psychischen Tatsachen die unmittelbare Grundlage für die psychanalytische Theorie der Verdrängung und damit mittelbar auch für die weitgreifenden psychologisch-genetischen Anschauungen und erklärenden Theorien bilden, die die Psychanalyse auf die Verdrängung aufbaut. Zu beachten ist, daß Sprachgebrauch und Bedeutung des Ausdrucks „Verdrängung" in der Psychanalyse häufig weiter sind, als wir sie gefaßt haben; der Begriff leidet überhaupt in der psychanalytischen Literatur noch heute an einer ziemlichen Vagheit. Allgemein ist zu sagen, daß was wir in der Psychanalyse als Verdrängung finden. weit mehr Bestandstück einer psychologischen Theorie ist, die sich an mechanische Vorstellungen anlehnt und in physiologische Erklärungsversuche übergeht. als eine reine Beschreibung der vorfindbaren seelischen Vorgänge. Aber dadurch, daß die Psychanalyse überhaupt die Vorgänge der Verdrängung zum Gegenstande ihrer Untersuchung macht, lenkt sie die Aufmerksamkeit auf die große Bedeutung, die im psychischen Leben des Individuums die Einstellung oder Reaktion zu den eigenen Erlebnissen für die Form und den weiteren Ablauf der Erlebnisse besitzt. Diese Bedeutung wird in ihrem weiteren Umfange erst hervortreten, wenn wir uns denjenigen Erscheinungen zuwenden werden, die in der Psychanalyse als mehr oder minder direkte Folgen der Verdrängung erscheinen, deren Zusammenhang mit den verdrängten Erlebnissen aber eine eingehendere Klarstellung erfordert. Zuvor müssen wir uns noch mit den gegenständlichen Grundlagen derjenigen psychologischen Anschauungen beschäftigen, die in unmittelbarster Verbindung mit der psychanalytischen Auffassung der Verdrängung stehen, nämlich der Vorstellungen vom „Unbewußten".

III.

Die Psychanalyse hat die Frage gestellt: was wird aus dem Verdrängten? Sie selbst antwortet darauf unter Ausnützung des räumlichen Bildes, das in dem Ausdruck „Verdrängung" vorschwebt: es verschwindet aus dem Bewußtsein, um „im Unbewußten" fortzubestehen und fortzuwirken. Dieses Fortwirken des Verdrängten, als des „Unbewußten", ins bewußte Seelenleben hinein, ist der Angelpunkt aller weiteren „Erklärungen" in der psychanalytischen Theorie.



Was wird aus dem Verdrängten? Für eine reine Aktualitätspsychologie wäre diese Frage widersinnig, da sie das Erlebnis als etwas in der Verdrängung Beharrendes auffaßt, das sich im Fortgange des psychischen Ablaufs vielleicht wandelt, aber jedenfalls als solches irgendwie fortbesteht und fortwirkt, so daß über seinen Verbleib eine Frage ergehen kann. Aber auch für eine Psychologie, die die Unzulänglichkeit der reinen Aktualitätspsychologie erkannt hat, kann die gestellte Frage nicht selbstverständlich sein, eben weil sie ihrem Sinne nach ja eigentlich das Wesentliche der Antwort bereits voraussetzt, nämlich irgendein identisches Fortbestehen „des Verdrängten" im Seelenleben. Diese Voraussetzung entstammt einer irreführenden räumlich-mechanischen Vorstellung von den seelischen Inhalten und ihrem Dasein „im Bewußtsein". Vom Standpunkte einer von solchen Mißdeutungen gereinigten psychologischen Auffassung wird indessen eine ähnliche Frage gestellt werden können; freilich dann in einem ganz anderen Sinne. Diese Fragestellung knüpft sich an die Tatsache, daß unter Umständen Erscheinungen des seelischen Lebens nur aus Zusammenhängen mit verdrängten Erlebnissen, bzw. mit der Verdrängung selbst verständlich werden. Mit dieser Richtung auf die verständlichen Zusammenhänge des Seelenlebens erhält aber das Problem, wie wir alsbald sehen werden, eine ganz neue Wendung und einen völlig anderen Sinn. Die Frage lautet dann etwa so: welche seelischen Tatsachen sind mit verdrängten Erlebnissen und der Verdrängung selbst durch eine besondere, eigenartige Beziehung verknüpft, und welcher Art sind solche inneren Beziehungen und Zusammenhänge?

Wenden wir uns aber zunächst wieder jener Frage zu, wie sie die Psychanalyse formuliert hat. In ihrem Sinne liegt erstens jene falsche Mechanisierung und Ver-[illegible]nlichung des Psychischen, dergemäß das Verdrängte als reales Element gleichsam in einem besonderen Raumteil des Ich, dem „Unbewußten" fortbestehend gedacht wird; zugleich enthält diese Auffassung den Fehler, daß sie das Verdrängte als ein durch den Verdrängungsvorgang und im ganzen seelischen Ablauf unverändert Beharrendes sich vorstellt. Für diese Betrachtungsweise liegt es nahe, die oben erwähnten Zusammenhänge als kausale Wirkungszusammenhänge aufzufassen oder umzudeuten; man könnte sich z. B. das Verdrängtwerden als Übergang in Dispositionen denken, die ihrem Wesen nach „unbewußt", d. h. unerlebbar sind, aus denen die weiteren psychischen Tatsachen sich alsdann als kausale Folgen ableiten lassen müßten, und die daher selbst als reale psychische Tatsachen anzusehen wären. Die Psychanalyse ist allerdings über eine bloß dispositionelle Auffassung des Unbewußten noch weit hinausgegangen, indem sie ein völlig selbständiges Seelenleben „im Unbewußten" behauptet, das sich durch kausale Wirkungen im Bewußtsein äußert.

Aber eine solche kausale Auffassung wird überhaupt der Eigenart jener erwähnten Zusammenhänge nicht gerecht. Denn selbst wenn man über die prinzipielle Fragwürdigkeit einer solchen Anwendung der Kausalbetrachtung auf die Verdrängungstatsachen hinweggehen wollte, kann doch nicht übersehen werden, daß jene Zusammenhänge als Kausalzusammenhänge gerade die Eigenschaft nicht hätten, durch die sie für das Erleben selbst erst wirklich zu Zusammenhängen werden, nämlich die, „verständlich" im psychologischen Sinne zu sein. Wenn wir aber diese Eigenschaft feststellen, so bedeutet das, daß wir zu einer prinzipiell andersartigen Betrachtungsweise übergegangen sind; es setzt voraus, daß wir

die mechanisch-kausale Betrachtung ganz verlassen haben und die Totalität des seelischen Lebens in neuer Weise ins Auge fassen. An die Stelle jener Kausalbetrachtung tritt eine ganz anders gerichtete, deren Aufmerksamkeit nicht auf den zeitlichen Ablauf und die kausale Folge im seelischen Leben gerichtet ist, sondern auf seine innere Einheit in der Mannigfaltigkeit, die in der zentralen Einheit der Persönlichkeit ihr Fundament besitzt. Aus dieser Betrachtung fällt also die Zeit als Bestimmungsstück einer kausalen Abfolge seelischer Vorgänge mit dieser Abfolge selbst ganz heraus; statt auf eineErklärung des zeitlichen Ablaufs zielt sie auf ein inneres Verstehen und verstehendes In-Verbindung-setzen der Erlebnisse als der in der Einheit des Ich verbundenen unselbständigen Teilmomente seiner Totalität. Es handelt sich für sie also nur noch um die Qualität der seelischen Erlebnisse und um ihre Stellung und innere Verbindung in jener Erlebnistotalität; nicht um ihr zeitlich-kausales, sondern um ihr verständliches „Auseinander-hervorgehen". Welche besondere Auffassung auf Grund dieser Betrachtungsweise den fraglichen Zusammenhängen der Verdrängung mit anderen seelischen Tatsachen zuteil wird, das werden wir noch näher zu erörtern haben.

In der Antwort, die die Psychanalyse der gestellten Frage nach dem Schicksal des Verdrängten gibt, wird das Verdrängte für unbewußt erklärt. Wir wollen kurz prüfen, in welchem Sinne wir diese Bezeichnung als berechtigt anerkennen können. Wir müssen, wenn wir von „unbewußtem" Seelischen reden, zunächst zwei Bedeutungen auseinanderhalten, entsprechend zwei verschiedenen Meinungen der Rede von bewußtem Erleben. Denn einmal meint diese nur das einfach wache Seelenleben, das seiner selbst in eigentümlicher Weise inne ist, ohne doch in reflexivem Blick erfaßt, „gewußt" zu sein; das andere Mal aber meint sie das ausdrücklich im Sinne des reflexiven, gegenständlich objektivierenden Wissens „Bewußte". Demgemäß ist unbewußt in der ersten Bedeutung das überhaupt nicht Erlebte, in der zweiten das nicht im reflexiven Blick Erfaßte, nicht „Gewußte". Wir unterschieden nun oben den Fall der einfachen Verdrängung von demjenigen, der das Erlebnis nicht nur dem unmittelbaren inneren Blick entzieht, sondern auch in sich hemmt, verändert, beeinflußt. In beiden Fällen aber verläuft das Erleben im Zustande des Verdrängtseins dann „unbewußt" in derjenigen Bedeutung dieses Wortes, die alles nur einfach Erlebte, nicht reflexiv Bemerkte, Beachtete, Erfaßte als „ungewußt", „unbewußt" bezeichnet. In dem gleichen, nur etwas erweiterten Sinne ist „unbewußt" auch noch jenes Erleben, das vielleicht vorübergehend bemerkt, aber nicht kritisch verarbeitet, eingeordnet wird, sondern ganz oder teilweise unerledigt bleibt[1]). Man hat umgekehrt die Gesamtheit des in diesem Sinne „unbewußten" seelischen Lebens als „verdrängt" bezeichnet; — die Psychanalyse geht in der Verwendung dieser Bezeichnung bekanntlich sehr weit. In einem strengeren Sinne sollte indessen nur solches unbewußte Seelische als verdrängt bezeichnet werden, das wirklich durch jene eigenartige triebhafte Blickabwendung dem „Bewußtsein" entzogen ist oder durch eine triebhafte Beeinflussung gehemmt und in seiner Form verändert wird. Besonders aber sollte jeder — sei es echte oder unechte — innere Akt der

[1]) Vgl. A. Fischer: Untergründe und Hintergründe des Bewußtseins. Deutsche Schule. XIX. 1915.

Verneinung oder Beherrschung eines Erlebnisses von der stets triebhaften Verdrängung wohl unterschieden werden.

Demnach kann also das Verdrängte als „unbewußt" in einem spezifischen Sinne bezeichnet werden; dabei bleibt es aber ein Element in der Totalität des seelischen Lebens und bildet vielfach das Beziehungsglied von inneren Zusammenhängen, aus denen andere Elemente in jener Totalität verständlich werden können. Wird also verdrängtes Erleben in diesem Sinne „unbewußt", so braucht es in der Tat nicht aus dem Ganzen des seelischen Lebens zu verschwinden, d. h. es ordnet sich dessen Zusammenhängen ein, die durch die gesamte, sei es bewußte oder unbewußte Konstellation bestimmt sein können. Zugleich ist nun ein bestimmter Sinn des „Unbewußten" gewonnen, der alles in sich schließt, was der psychanalytische Begriff in seiner Anwendung auf das „Verdrängte" an gegenständlich begründeter Bedeutung enthält, ohne in die irreführende Verbildlichung und Verräumlichung des letzteren zu verfallen.

IV.

Was verdrängt wird, sahen wir, wird unbewußt. Das bedeutet zunächst, daß es, dem unmittelbaren, wahrnehmenden inneren Blick entzogen, auch vom reflexiven Strahl des Wissens, des „Bewußtseins" nicht getroffen wird. Damit ist es dann aber auch für einen nachfolgenden, evtl. willkürlichen Zugriff dieses Bewußtseins nicht mehr faßbar. Mit anderen Worten: solches Verdrängte ist in der Regel auch der sog. spontanen, wie besonders der willkürlichen Reproduktion entzogen. Verdrängte Erlebnisse samt ihren Inhalten sind meist auch der angestrengten Bemühung, sie absichtlich zu erinnern, unzugänglich. Diese Reproduktionsstörung erstreckt sich häufig sogar weiter auf Erlebnisse und Inhalte, die mit den verdrängten in einem mehr oder minder nahen „assoziativen" Zusammenhange stehen. Sie betrifft in ausgesprochener Weise die willentliche Bemühung zur Reproduktion, während unter Umständen in einem scheinbar spontanen, nur seiner eigenen Determiniertheit folgenden Spiel der Einfälle sich das zuvor vergeblich Gesuchte manchmal wie „von selbst" einstellt. Es liegt nahe, zwischen Reproduktionsstörung und Verdrängung eine allgemeine Beziehung anzunehmen. Die Psychanalyse führt in der Tat jede Reproduktionsstörung auf eine Verdrängung zurück. Auf diesen Zusammenhang gründet sie z. B. den Versuch einer Aufklärung gewisser meist unbeachteter, aber psychologisch merkwürdiger Fälle des Namenvergessens im Alltagsleben. Das verdrängte, das Vergessen determinierende Erlebnis soll in diesen Fällen stets zu finden sein, indem zu dem Namen, der vergessen gewesen war, sog. spontane Einfälle gesammelt und analysiert werden. Voraussetzung einer solchen Herleitung von Reproduktionsstörungen, Erinnerungsmängeln wäre allerdings, daß der Zusammenhang der Störung mit dem verdrängten Erlebnis von dem betroffenen Individuum selbst verstanden und anerkannt werden kann.

Wir wiesen ferner oben darauf hin, daß die Verdrängung eines Erlebnisses sich auch auf seine unmittelbaren Ausdruckserscheinungen erstrecken kann, die dann der triebhaften Unterdrückung verfallen. Das schließt aber nicht aus, daß eine den Erlebnissen innewohnende Tendenz zum Ausdruck sich doch irgendwie durchsetzt. So ist es z. B. eine nicht selten zu beobachtende Erscheinung,



daß ein Affekt, dessen Ausdruck gegenüber seinem eigentlichen Objekt unterdrückt, verdrängt wurde, gelegentlich nach anderer Richtung unwillkürlich zum Ausdruck kommt, wobei er dann scheinbar sein Objekt wechselt. Ferner gibt es Fälle, in denen etwa eine verdrängte Gesinnung oder Strebung in scheinbar absichtslosen, zufälligen Handlungen sich Ausdruck verschafft. Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet nun die Psychanalyse all die Erscheinungen, die sie unter den Titeln Fehl- und Symptomhandlungen, Affektübertragungen und Manifestationen als stets „sinnvolle" Äußerungen zu begreifen sucht; was sie tatsächlich unternimmt, ist nämlich der Versuch, diese als „Ausdruck" einer verborgenen, von Verdrängungen durchsetzten und beherrschten Konstellation zu deuten und verständlich zu machen. Wenn wir diese Formulierung wählen, so wird dabei allerdings der Begriff „Ausdruck", wie leicht ersichtlich, in seiner Bedeutung über das Gebiet der eigentlichen sog. „Ausdrucksphänomene" hinaus sehr erweitert. Ihre ausgebildetste Form erreichen derartige Ausdrucksverschiebungen dort, wo bewußte und bewußt ausgestaltete Absichtsbildungen, Vorsätze und Zielsetzungen des Verhaltens und Handelns, der Lebensgestaltung als Ersatzbildungen für ein versagtes Triebziel, als „Sublimierungen" einer verdrängten Triebrichtung und als Kompensationen einer versperrten Lebensmöglichkeit und Lebensbefriedigung aufgefaßt werden müssen. Diese als solche unbewußten Ersatzbildungen, Sublimierungen und Kompensationen entziehen sich freilich um so leichter einer richtigen verständnispsychologischen Deutung, als sie in der Regel für das Individuum selbst in einleuchtenden Rationalisierungen vollständig bewußt motiviert, selbständig begründet und gerechtfertigt zu sein scheinen; dies selbst da, wo die Ersatz- oder Surrogatfunktion des Strebens- oder Willensinhaltes, oder in der Sprache der Psychanalyse, sein Wert als „Symbol" des verdrängten unbewußten Triebzieles mehr oder weniger deutlich in die Augen springt. Ohne Zweifel sind derartige Ausdrucksverschiebungen, die auf Verdrängtes zurückweisen, in großer Zahl und in den mannigfaltigsten Formen in der psychologischen Erfahrung des Alltags anzutreffen. Welche Bedeutung sie für eine verstehende Individualpsychologie gewinnen müssen, leuchtet ohne weiteres ein.

Nun drängt sich aber die Frage auf, woher die Psychanalyse das Recht nimmt, für alle nicht ohne weiteres oder schwer verständlichen oder scheinbar sinnlosen seelischen Erscheinungen immer und ohne Ausnahme einen solchen Zusammenhang, eine „sinnvolle Determination" vorauszusetzen. Es mußte uns bereits recht fraglich erscheinen, daß jede Reproduktionsstörung ausnahmslos durch eine Verdrängung determiniert sein sollte. Im besonderen kann und muß ferner bezweifelt werden, daß wirklich in allen Fällen von Fehlleistungen, sowie der als „Symptomhandlungen" aufgefaßten Erscheinungen eine solche Zurückführung auf eine determinierende unbewußte Komponente der Konstellation möglich ist. Die Psychanalyse pflegt sich für diese Voraussetzung auf die allgemeine kausale Gesetzlichkeit alles Seins und Geschehens zu berufen, von der auch das psychische Leben nicht ausgenommen sein könne. Daß es sich hier nicht um Kausalzusammenhänge handelt, wurde bereits hervorgehoben. Auch werden die fraglichen Zusammenhänge weder unter den methodischen Voraussetzungen gewonnen, die zur Induktion von Kausalgesetzen führen, noch können sie in die Form von Kausalregeln gebracht werden, die eindeutige und notwendige Abhängigkeit in der Zeit in sich schließen. In der Tat behauptet die Psychanalyse



mit jener Determiniertheit jeder psychischen Äußerung auch etwas ganz anderes, als bloße kausale Bestimmtheit; kausalgesetzlich notwendig nämlich könnten jene Phänomene auch sein, ohne daß sie deshalb inhaltlich einen verständlichen Sinn hätten. Dieses letztere aber, nämlich die Sinnhaltigkeit jeder der in Frage stehenden seelischen oder psychophysischen Tatsachen ist die eigentliche Meinung und Behauptung der Psychanalyse, — im Gegensatze zu der verbreiteten Überzeugung von ihrer Sinnlosigkeit. Aber nun mißversteht die Psychanalyse diese Sinnhaltigkeit auch noch häufig als Bedeutungshaltigkeit, d. h. sie legt in die seelische Äußerung einen Bedeutungsgehalt, also etwas, das von einer Bedeutungsintention getragen ist. Mit anderen Worten: sie faßt dann den fraglichen Sinn rational, als Bedeutung im logischen Verstande, die zurückweist auf eine bedeutungverleihende Intention. Dieses Mißverständnis der psychischen Sinnhaltigkeit findet sich überall in der gesamten psychanalytischen Arbeit wieder, ganz besonders ausgeprägt in der Traumanalyse, der Deutung der sog. Traumsymbole, denen eine in den Träumen auch verschiedener Menschen konstante „Bedeutung" zugeschrieben wird. Demgegenüber ist aber zu betonen, daß für die allgemeine Voraussetzung eines solchen Bedeutungsgehaltes hier jeder Grund fehlt und daß solche seelischen Äußerungen, wie die Fehlhandlungen, die sog. „Symptomhandlungen", die Träume usw., als sinnhaltig nur so weit aufgefaßt werden können, als sie ausdruckshaltig sind. Wieweit das letztere statthaft, wird in jedem Fall zu prüfen sein; es ist gewiß ein wertvoller Hinweis, den uns die Psychanalyse hier gegeben hat, da sie in der Tat für einen möglichen Ausdrucksgehalt von Phänomenen des Vergessens, Versprechens, Verschreibens usw. überzeugende Beispiele zu geben vermag. Aber für die universale Geltung einer auch nur so verstandenen Determination fehlt die Begründung; und keineswegs erscheint die Annahme berechtigt, daß jede Fehlhandlung und jede andere Außenerscheinung des Seelischen einen solchen verständlichen Sinn speziell als Ausdruck verborgener seelischer Konstellation haben, d. h. als seelische Ausdruckserscheinung unbewußter Elemente der Persönlichkeit genommen werden müsse. Zumal dann nicht, wenn solcher Deutung eine nicht ohne weiteres widerlegbare „Rationalisierung", d. h. eine Verständlichkeit aus dem bewußten Seelenleben, entgegensteht. Die Voraussetzung der universalen sinnvollen Determination aus dem „Unbewußten", ihre irrtümliche Verwendung als heuristisches Prinzip, das nun in allen Dingen nach einem solchen „Sinn" zu suchen veranlaßt, endlich das Fehlen jeglicher Kriterien für ihre berechtigte Anwendung im einzelnen Falle, — dies zusammen sind die wesentlichen Gründe für die häufig geradezu uferlose Deutungssucht der Psychanalytiker. Die Ergebnisse dieser Deutungsarbeit müssen aber noch befremdender erscheinen, wenn sie, wie es besonders bei den Träumen geschieht, den seelischen Tatsachen als Bedeutungsgehalt eingelegt werden, wodurch an die Stelle des sich in weitem Umfange intentionslos auswirkenden seelischen Lebens ein stets mit Intentionen geladener, sich in bedeutenden Akten kundgebender rationaler Intellekt gesetzt wird. Hierin kommt dann der Intellektualismus und Rationalismus in den psychanalytischen Grundanschauungen mit besonderer Deutlichkeit zum Vorschein.

Wenn wir indessen den wirklich psychologischen Wert der psychanalytischen Behauptung einer „sinnvollen Determiniertheit" alles Seelischen erfassen wollen, dürfen wir uns nicht durch diese Selbstmißverständnisse der Psychanalyse



stören lassen. Dieser Wert liegt zunächst darin, daß die Psychanalyse uns überhaupt gelehrt hat, den Ausdrucksgehalt von gewissen seelischen Außenerscheinungen zu erkennen. Damit werden diese durch ihre Funktion als Ausdruck, d. h. durch den Zusammenhang mit anderen Elementen der Totalität der Persönlichkeit, in den sie gesetzt werden können, deutbar und in besonderer Weise verständlich. Und sie erscheinen dadurch in der Tat als in einem bestimmten Sinne determinierte psychische Äußerungen, ohne daß sie von dem Subjekt selbst notwendig und ohne weiteres als solche erlebt und erkannt werden müßten. Dieser verständliche Ausdrucksgehalt jener Phänomene ist es eigentlich, was die Psychanalyse als ihren „Sinn" herausstellt; und die ebendamit verständlichen, weil unmittelbar nacherlebbaren Zusammenhänge zwischen den ausdruckshaltigen Erscheinungen und der in ihnen sich ausdrückenden Konstellation bilden die Grundlage für das, was die Psychanalyse als allgemeine sinnvolle Determiniertheit alles Psychischen bezeichnet. Sie dehnt nämlich nun diese Betrachtungsweise auf alle zunächst „sinnlosen" seelischen Tatsachen, so besonders auf die neurotischen Symptome und Äußerungen, schließlich auf alles Seelische aus. So kommt sie zu dem Versuch, allgemein die unmittelbar vorliegenden seelischen Tatsachen durch Deutung auf verborgene, evtl. unbewußte Elemente der Konstellation zurückzuführen. Sie will so einerseits ein tieferes Verständnis der gegebenen seelischen Erscheinungen, andererseits eine Aufklärung der nicht unmittelbar zutage liegenden Gebiete der Konstellation, in ihrer Sprache: der „Komplexe des Unbewußten" erreichen.

Die Psychanalyse nimmt und deutet also alle jene seelischen Tatsachen als „Ausdruck" der Konstellation, vornehmlich der verdrängten Elemente der Konstellation, der „Komplexe". „Ausdruck" ist in dieser erweiterten Bedeutung jetzt alles, was, in einem verständlichen Zusammenhange mit der Persönlichkeit stehend, diese selbst oder ihre Strukturelemente irgendwie zur Erscheinung bringt. In dieser Weise werden wir das Verfahren der Psychanalyse wenigstens sachlich richtig auffassen, indem wir gleichzeitig im Auge behalten, daß die psychanalytische Deutung in der Form jener falschen Rationalisierung erscheint, die von Absichten und Strebungen, ja sogar von Willenshandlungen des Unbewußten spricht, wo es sich in Wirklichkeit nur um vollständig irrationale Beziehungen handelt. Die Psychanalyse gewinnt nun aber ihre Deutung — und das ist das Wichtigere — auf Grund gewisser unmittelbar verständlicher Zusammenhänge, die sie als solche nicht konstruiert, sondern der Intuition einer vorwissenschaftlichen psychologischen Menschenkenntnis entnimmt. Was sie freilich häufig konstruiert und hinzudeutet, das ist einmal der deutbare Gehalt überhaupt einer einzelnen Tatsache, ferner der spezifische Gehalt der gedeuteten Tatsache, bzw. der durch die Deutung vermeintlich erschlossenen Konstellation, insbesondere ihre sexuelle Komponente. Denn so richtig an sich die verständlichen Zusammenhänge selbst auch gesehen sein mögen: es fehlen doch für die Zulässigkeit ihrer Annahme im einzelnen Falle und für die Tatsächlichkeit der erschlossenen Strukturelemente der Persönlichkeit jegliche objektiven Kriterien, die über den subjektiven Eindruck des Deutenden und über das Einverständnis des Analysierten mit der Deutung hinaus deren Gültigkeit sicherstellen könnten. Es liegt dies im Wesen der Methode, die hinsichtlich der Zuverlässigkeit ihrer Ergebnisse, — insofern diese völlig abhängig sind von der Befähigung des Unter-



suchenden zu psychologischem Verstehen—, nicht besser gestellt ist, als jede andere Methode der Menschenerkenntnis und Menschenbeurteilung; freilich auch nicht wesentlich schlechter, abgesehen allerdings von der Gefahr, die in der Verleitung zu kritiklos mechanischer Anwendung der bekannten und beliebten sexuellen Deutungsschemata gelegen ist. Jene Einschränkung besteht auch gegenüber der Verteidigung der Methode zu Recht, die sich auf die vermeintlichen objektiven Kriterien beruft, die in der Anwendung gegeben sein sollen. Denn diese Kriterien innerhalb der Methode des sog. freien Assoziierens, wie etwa die Assoziationshemmung und -verzögerung oder die Reproduktionsstörung der Assoziationen, geben immer nur Anhaltspunkte dafür, wo vielleicht eine Deutung anzuknüpfen habe; — für den Inhalt der Deutung aber und für ihre Richtigkeit kann in letzter Linie nur das psychologische Verständnis und die Fähigkeit des Deutenden eine Gewähr bieten. Denn die Deutung selbst gründet sich ganz und gar auf das unmittelbare Verständnis der Zusammenhänge, die die einzelne seelische Tatsache mit der intuitiv erfaßten Persönlichkeit in Beziehung setzen; und die Kenntnis dieser Zusammenhänge beruht nicht auf einer induktiv-empirischen Erfahrung und entsprechenden methodischen Regeln, sondern entstammt einer intuitiven Fähigkeit, die durch die Praxis nur geübt und erweitert, aber nicht gewonnen werden kann.

Tatsächlich liegt nun in der Aufweisung solcher verständlichen Zusammenhänge das besondere Verdienst und die wesentliche psychologische Leistung der Psychanalyse. Daher wollen wir — anknüpfend an die einleitenden Ausführungen über verstehende Psychologie und zu ihrer Ergänzung — uns das Wesen verständlicher Zusammenhänge im Seelenleben noch etwas näher verdeutlichen, indem wir sie gegen Zusammenhänge anderer Art abzugrenzen suchen.

V.

Wir unterscheiden von der analytisch oder kausalgenetisch verfahrenden theoretischen Psychologie die auf einer Totalanschauung fußende verstehende Psychologie. Demgemäß stellen wir der psychologischen Erklärung das Verstehen der psychischen Erlebnisse und ihrer Zusammenhänge gegenüber. Die psychologische Erklärung leitet das Dasein einer psychischen Tatsache aus dem Dasein einer anderen ab, aus einer psychischen Anlage, einer Disposition, aus einem seelischen Zustand, einer Beschaffenheit; sie betrifft stets das reale Dasein der psychischen Tatsache als solches und nur dieses. Das Verstehen dagegen betrifft nicht das bloße Dasein, sondern das Sosein eines Psychischen, nicht die reale Existenz überhaupt eines Erlebnisses, sondern sein besonders bestimmtes Sein. Es faßt das psychische Erlebnis mit allen seinen Bestimmungsstücken und qualitativen Seiten ins Auge, vor allem auch mit seinem „Inhalt". Das „Dasein überhaupt" eines Gefühls, eines Wollens, eines Denkens, einer Stimmung usw. ist niemals „verständlich", sondern höchstens erklärbar. Dagegen das Auftreten des qualitativ so und so bestimmten Gefühls, dieses inhaltlich bestimmten Wollens, Denkens usw., dieser Stimmungsqualität in einem seelischen Lebenszusammenhange kann verständlich sein.

Also: ein Verhalten, eine Handlung kann erklärt werden durch das Dasein eines Wollens, eines Strebens oder eines Triebes; ein Gefühl durch das Vorhandensein einer Disposition oder dgl. Der „Inhalt" des Handelns dagegen, das „Wie"



des Verhaltens, die Gefühlsqualität kann verständlich sein. Nun kann aber diese inhaltliche Verständlichkeit, wie sich leicht zeigen läßt, noch eine doppelte Bedeutung haben. Ein inhaltlich bestimmtes Handeln kann verständlich sein als Ausdruck eines inhaltlich bestimmten Wollens oder Strebens, oder auch als Ausdruck eines bestimmt gerichteten Affekts usw.; ein Streben oder Widerstreben, eine Gefühlsqualität, ein Affekt kann verständlich sein als Ausdruck einer gefühlsmäßigen Bezogenheit oder einer Gesinnung usw. In allen diesen Fällen beruht die Verständlichkeit in einem nacherlebbaren Erlebniszusammenhang. Inhalte des Wollens oder Handelns dagegen, ebenso Denkinhalte, Objekte des Strebens usw. können an sich in noch anderer Weise verständlich sein, nämlich aus dem sachlichen, logischen, rationalen Zusammenhange der in solchen Inhalten gemeinten, erfaßten Gegenstände. Ein bestimmtes Verhalten z. B. kann als Willensinhalt verständlich sein aus dem sachlichen Zusammenhange der in Willensinhalten intendierten Gegenstände bzw. Sachverhalte, oder aus dem sachlichen Zusammenhange mit den Sachverhalten, die zu Motiven werden. Das Verhalten kann aber auch als Willensausdruck verständlich sein aus nacherlebbaren Zusammenhängen, in denen ein so bestimmtes Wollen z. B. durch die Vorgänge der Vorsatzbildung mit bestimmten Erlebnissen des Strebens, des Wertens, des Sollensbewußtseins usw. stehn kann. In letzterem Falle ist keineswegs ausgeschlossen, daß gleichzeitig auch sachlich verständliche Zusammenhänge, z. B. zwischen den sachlichen Inhalten der Vorsätze einerseits und jener anderen Erlebnisse andererseits bestehen.

Wir scheiden demnach von den erklärbaren Zusammenhängen des Psychischen die verständlichen, und diese wieder in sachlich verständliche und nacherlebbar verständliche. Alles solche Verstehen gründet sich auf die Kenntnis und Beachtung der qualitativen „Inhalte“ der in den Zusammenhängen stehenden Erlebnisse. Alle nacherlebbar verständlichen Zusammenhänge führen wieder zu individuellen Inhalten oder Erlebnissen und schließlich zu letzten Elementen in der jeweiligen seelischen Struktur der Persönlichkeit. Alle sachlich verständlichen Zusammenhänge bestimmen sich dagegen nach außerindividuellen sachlichen Bestimmtheiten und Zusammenhängen der Gegenstände, der Sachen. Alle erklärbaren Zusammenhänge endlich wären dem allgemeinen unendlichen Zusammenhange der Kausalität in der Zeit einzuordnen.

Intentionale Erlebnisse, d. h. solche, in denen das Ich meinend, strebend, wollend, fühlend, wertend auf etwas bezogen ist, lassen sich in der Regel sowohl in sachlich wie in nacherlebbar verständliche Zusammenhänge eingliedern. Sehr häufig bietet dann der sachliche Zusammenhang zugleich auch den Leitfaden für das nacherlebende Verständnis der Erlebnisse.

Das nacherlebende Verstehen ist nun das eigentliche „psychologische Verstehen“. Nacherlebbare, nicht sachliche Zusammenhänge sind es auch, mit denen es die Psychanalyse nach unseren früheren Ausführungen wesentlich zu tun hat. Denn „Analyse und Deutung“ haben letzten Endes den Erfolg, einzelne seelische Tatsachen mit Elementen der psychischen Gesamtpersönlichkeit in eine Beziehung zu setzen, durch die sie als „Ausdruck“ dieser Persönlichkeit (in weitestem Sinne) verständlich werden. Dabei hat die Psychanalyse nicht zeitliche Abläufe und kausale Genesen, sondern innereBeziehungen und Zusammenhänge im Auge, die in ihrer Gesamtheit die jeweilige seelische Struktur der



Persönlichkeit als Ganzes ausmachen. Diese inneren Zusammenhänge stehen den genetischen Abhängigkeitsbeziehungen einer Aktualitätspsychologie in ähnlicher Weise gegenüber, wie die Motivationszusammenhänge den kausalen Abfolgen.

Nun sind freilich die nacherlebend verstandenen Beziehungen zunächst in jedem Falle solche ganz individueller Erlebnisse und ganz individueller einmaliger Inhalte. Aber in diesen individuellen Beziehungen fassen wir Zusammenhänge, die eine nicht nur individuelle, sondern generelle Bedeutung haben; wir erkennen in den individuellen Beziehungen Einzelfälle typischer Zusammenhänge. Verstanden wird allerdings der individuelle Zusammenhang nicht dadurch, daß er als typischer gefaßt wird, sondern dadurch, daß er nacherlebt werden kann. Aber indem er nacherlebbar gefunden wird, zeigt er sich zugleich als in irgendeiner Hinsicht und in irgendeinem Grade typisch. Individuell und einmalig ist und bleibt stets der besondere Inhalt; typisch erscheint der Zusammenhang, der das individuell bestimmte Erlebnis zu den generell gefaßten Eigentümlichkeiten der persönlichen Struktur in eine feste Beziehung setzt. Hier wird nun schließlich auch etwas deutlicher erkennbar, welcher Art die Ergebnisse sein werden, die in allgemeiner Form aus den Bestrebungen der psychanalytischen Psychologie hervorgehen könnten. Es handelt sich um generelle typische Formen verständlicher Zusammenhänge, die in einem System der verstehenden Psychologie ihren Platz finden würden. Zu einer systematischen Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Betrachtungsweise finden sich aber in der Psychanalyse kaum Ansätze; ebensowenig gewinnen wir bestimmte Vorstellungen von den Voraussetzungen und von den Grenzen der Gültigkeit und der Anwendbarkeit einer solchen allgemeinen Typik. An die Stelle von alledem tritt der von vornherein zum Scheitern verurteilte Versuch, jene verständnispsychologischen Ergebnisse in die Formen der herkömmlichen psychologischen Begriffsbildung zu fassen und mit deren Hilfe erklärende psychologische Theorien aufzubauen. So sehr wir betonen müssen, daß der psychologische Ertrag der Psychanalyse in der bezeichneten Richtung auf die verständlichen Zusammenhänge hin zu suchen ist, so wenig darf man also erwarten, formulierte Ergebnisse dieser Art in der psychanalytischen Literatur anzutreffen. Vielmehr muß man sich das Material für solche Formulierungen erst mühsam aus den psychanalytischen „Deutungen" herauspräparieren. Auch bewegt sich, wie bereits hervorgehoben, die psychanalytische Arbeit vorzugsweise auf ziemlich abseitigen, in der Regel pathologischen Gebieten des Seelenlebens; daher liegen die bearbeiteten Zusammenhänge meistens auf einem Niveau ziemlich hoher Kompliziertheit, die eine besondere und geübte Fähigkeit des Nacherlebens voraussetzt und für eine allgemeine Typik zunächst weniger in Betracht kommt. Außerdem fehlt es noch ganz an einer systematischen Typik der einfachsten verständlichen Zusammenhänge des Seelenlebens, die die Grundlage für die Formulierung der verwickelteren Zusammenhänge abzugeben hätte. Demnach würde es uns nicht überraschen, wenn etwa ein radikaler Gegner der Psychanalyse behaupten wollte, nichts von all den erwähnten Ergebnissen psychanalytischer Psychologie in der Psychanalyse finden zu können.

Es bleibt noch übrig, das Verhältnis der verstehenden Psychologie zur differentiellen Psychologie zu betrachten. Beide bearbeiten dasselbe Tatsachenmaterial in ähnlicher Einstellung; aber während die differentielle Psychologie dieses sozusagen statisch, „morphologisch" zu bestimmen sucht und durch



feste Klassifikationen die relativ konstanten Bedingungen des individuellen seelischen Geschehens in typische Einheiten zu ordnen unternimmt, beschäftigt sich die verstehende Psychologie mit den wechselnden Gestaltungen und Bewegungen der seelischen Lebenstotalität selbst, die sie dynamisch, gewissermaßen „physiologisch" betrachtet und deren typische innere Beziehungen und Zusammenhänge sie verfolgt. Beide Betrachtungsweisen treffen sich aber schließlich in dem, was wir oben als Konstellationen bezeichnet haben, deren Typik wiederum die differentielle Psychologie mehr statisch, die verstehende mehr dynamisch bestimmen wird.

VI.

Bevorzugtes Gebiet der psychologischen Arbeit der Psychanalyse ist, wie wir wissen, die Sexualität in allen, besonders in ihren vom „Normalen" abweichenden Formen. Daher ist in den psychanalytischen Veröffentlichungen sehr umfassendes tatsächliches Material für die Sexualpsychologie zu finden. In der Tat hat uns die Psychanalyse eine überraschende Mannigfaltigkeit möglicher sexueller Triebregungen, geschlechtlicher Bezogenheitserlebnisse überhaupt vor Augen geführt, — eine Mannigfaltigkeit, die sehr im Gegensatze steht zu dem vermeintlich engbegrenzten Umfange der sog. normalen Sexualität und uns den erstaunlichen Reichtum der möglichen, in irgendeinem Sinne noch als sexuell zu bezeichnenden Erlebnisse, sowie der sensuellen Erlebnisse im weiteren Sinne, veranschaulichen kann. Freilich ist das, was die psychanalytische Psychologie hier gibt, zunächst nur eine reiche, oft verwirrende und häufig durch einseitige, theoretisch voreingenommene Deutung und Auffassung vergewaltigte Kasuistik, daher in seinem faktischen Gehalt vielfach entstellt und vor einer Kritik nicht immer stichhaltig. Denn es fehlt die notwendige grundlegende Phänomenologie der sexuellen bzw. sensuellen Reiz-, Trieb- und Befriedigungserlebnisse, auf Grund deren eine genaue Bestimmung des empirischen Materials erst möglich werden kann. Was die psychanalytische „Sexualtheorie" hierzu beisteuert, ist sehr wenig und unvollkommen, denn diese steht im Grunde einer physiologischen Psychologie der Sexualität viel näher als einer rein phänomenologisch-deskriptiven Forschung.

Der größte und wohl auch wertvollste Teil der von der Psychanalyse beigebrachten sexualpsychologischen Tatsachen liegt an der Grenze oder im Gebiete der Pathologie. Zugleich wird freilich von ihr gezeigt, welche Weite dieses Gebiet der Veränderungen, Ablenkungen, Verschiebungen der „natürlichen" sexuellen Erlebnisse unter den Bedingungen des Kulturlebens angenommen hat. Andererseits begründen die Schwierigkeiten der Abgrenzung dieses pathologischen Einschlages, sowie die Bedenken, die wir gegen die psychanalytische Deutungsarbeit vorgebracht haben, eine starke Skepsis gegen die determinierenden Beziehungen sexueller Erlebnisse, die die Psychanalyse behauptet und für typische, generell gültige Zusammenhänge erklärt. So ist auf Grund dieser psychanalytischen Sexualpsychologie der Versuch gemacht worden, Beiträge zu jener Typik verständlicher Zusammenhänge und entsprechender Persönlichkeitsstrukturen zu liefern, deren Möglichkeit wir darlegten. Ein Ergebnis ist der als charakterologischer Typus ausgegebene sog. „Analerotiker", der in seiner Bedeutung als Typus äußerst fragwürdig, dessen Herleitung aus „infantiler Sexualität" kaum diskutabel erscheint. Ähnliches gilt von einem anderen Versuch solcher Typisierung, der in dem sog. „Inzestkomplex" verankert wird, von dem sog. „Typus der



(sexuellen) Objektwahl beim Manne“[1]). Auch hier erscheint weder der Typus als solcher, nämlich als Einheit der fraglichen Elemente, noch der Zusammenhang gesichert, in den sie durch und mit dem Inzestkomplex gesetzt werden. Es sei ferner an die Deutungen erinnert, die die Psychanalyse dem dichterischen Schaffen, auch einzelnen künstlerischen und religiösen Persönlichkeiten hat zuteil werden lassen, sowie an die Ausdehnung dieser Sexualpsychologie auf alle Gebiete des geistigen Lebens.

Besondere Beachtung von seiten der Pädagogik beansprucht in diesem Gebiete psychanalytischer Psychologie begreiflicherweise die These der „infantilen Sexualität“ und die umfangreiche Kasuistik, die sich zu dieser in der psychanalytischen Literatur findet. Es kann hierzu zunächst an das über die „Tatsachen“ der Psychanalyse im ersten Teil Gesagte erinnert werden, ferner an unsere ebenfalls dort gegebene Kritik ihrer sexualpsychologischen Begriffsbildung und Terminologie. Der größte Teil des Materials wird durch die Umformung und Ausgestaltung zur psychanalytischen „Tatsache“ und durch die damit verknüpfte Auffassung und Formulierung in der Tat von vornherein wertlos und jedes psychologischen Erkenntniswertes beraubt. Wer indessen in und hinter dem psychanalytischen Material das wirkliche Leben zu spüren vermag und zugleich die Ergebnisse einer psychanalytisch unvoreingenommenen Erfahrung an Kindern zu Rate zieht, wird zum mindesten die Aufgaben und Probleme anerkennen müssen, die hier einer pädagogischen Psychologie und Jugendkunde gestellt sind, und auf die hingewiesen zu haben, die Psychanalyse immerhin als Verdienst für sich in Anspruch nehmen kann.

VII.

Eine gesonderte Stellung nimmt in der Psychanalyse die psychologische Arbeit Adlers, bis zu einem gewissen Grade auch diejenige Jungs ein. Von den Abweichungen von der originären psychanalytischen Theorie Freuds, zu denen diese beiden Autoren gelangt sind, ist im ersten Teil bereits kurz berichtet worden. Diese theoretischen Fragen interessieren uns hier nicht, wo wir vielmehr den deskriptiv-psychologischen Ertrag psychanalytischer Arbeit herausheben wollen. In der Tat werden wir auch den Wert der Ergebnisse Adlers und ebenso derjenigen Jungs erst richtig einzuschätzen vermögen, wenn wir sie nicht als psychologische Theorie, sondern als deskriptiv-psychologische Erkenntnisse nehmen. Auch Adler gibt im Grunde keine kausale, genetische Ableitung derjenigen Erscheinungen, die in einer sehr weiten Ausdehnung der Wortbedeutung als solche der Neurose, als Eigenheiten eines neurotischen, also pathologischen Charakters aufgefaßt werden; vielmehr läuft seine Bemühung darauf hinaus, innere Beziehungen und Zusammenhänge von jenen seelischen Erscheinungen zu dem Erlebnis einer körperlichen oder geistigen Minderwertigkeit aufzudecken und sie damit durch ein einheitliches Prinzip verständlich zu machen. Dies geschieht dadurch, daß jene Erscheinungen als Versuche des Ausgleichs, der Kompensation einer wirklichen oder vermeintlichen Minderwertigkeit aufgefaßt und durch eine immanente Teleologie des Seelenlebens oder, in der Sprache Adlers, durch einen „fiktiven Lebensplan“ verständlich gemacht werden. Die als neu-

[1]) S. Freud: Über einen besonderen Typus der Objektwahl beim Manne. Jahrb. f. psychoanalyt. u. psychopath. Forschungen II. 1910.

rotische Symptome (in jener weiten Bedeutung) gefaßten Erscheinungen lassen sich danach verstehen aus der (unbewußten) Tendenz des Individuums, eine Minderwertigkeit auszugleichen, sich gegen ihre Folgen zu sichern, das Selbstwertgefühl zu erhöhen, letzten Endes also als zielstrebige Reaktionen des Selbstwertgefühls, bzw. als Äußerungen einer Tendenz zu fiktiver Steigerung des Selbstwertgefühls, einer darauf abzielenden festgehaltenen Leitlinie, eines „fiktiven Lebensplanes". Die Teleologie dieser Betrachtungsweise ist so weit berechtigt, als das psychische Leben in seinen bewußten oder unbewußten Strebungen und Gerichtetheiten in der Tat als teleologisch gerichtetes Geschehen aufgefaßt werden kann, und überschreitet daher keineswegs den Rahmen einer psychologischen Deskription. Wahrscheinlich lenkt eine derartige unbewußte Zielstrebigkeit gerade das Seelenleben des Neurotikers sehr häufig. Aber auch gegenüber Adler werden wir wieder bezweifeln dürfen, ob die typische Gültigkeit der aufgewiesenen Beziehungen und Zusammenhänge eine so allgemeine ist, wie er selbst ihnen zumißt; besonders aber ist zu fragen, ob die deutende Einordnung in das Adlersche teleologische Schema nicht fast bei allen der in Frage kommenden Phänomene gedanklich möglich ist, ohne deshalb immer als Deutung richtig und in der Wirklichkeit des individuellen Seelenlebens begründet zu sein. Auch hier ist die Verleitung zu einer heuristischen Verwendung des Schemas naheliegend und gefährlich; denn sie führt dazu, in allen Fällen ein Minderwertigkeitsgefühl und die daraus sich ergebenden Tendenzen ohne anderweitige Begründung einfach vorauszusetzen. Diese fehlende Begründung kann auch durch die allgemeine Herleitung des Minderwertigkeitsgefühls aus einer Organminderwertigkeit nicht entbehrlich gemacht werden. Denn so schwierig die gedankliche Abgrenzung dessen ist, was hier als Minderwertigkeit zu gelten hat, so leicht dürfte es in der Praxis sein, im individuellen Falle fast immer etwas zu finden, was als Organminderwertigkeit (worunter auch Funktionsminderwertigkeiten verstanden werden), angesprochen werden kann. Und außerdem scheint weder eine Organminderwertigkeit zu einer Beeinträchtigung des persönlichen Selbstwertgefühls führen zu müsssen, noch umgekehrt ein solches Minderwertigkeitsgefühl nur auf der Basis einer Organminderwertigkeit möglich zu sein.

Damit aber soll und kann der verständnispsychologische Wert der von Adler aufgewiesenen Zusammenhänge an sich nicht in Frage gestellt werden. Ihre Beachtung scheint in der Tat ein tieferes Verständnis vieler Erscheinungen in Kindheit und Jugend, sowie auch im Verhältnis der Geschlechter zu ermöglichen. Besonders ist es die Idee des mit dem Gefühl der Minderwertigkeit in Verbindung stehenden sog. „fiktiven Lebensplanes", d. h. einer auf sehr hochgesteckte, meist übersteigerte und überbetonte Ziele gerichteten und starr festgehaltenen Einstellung, die für das Verständnis der Jugend und damit für Pädagogik und Erziehung eine nicht geringe Bedeutung gewinnen kann. Sie lenkt vor allem die Aufmerksamkeit auf die der Jugend eigentümlichen Persönlichkeitsschätzungen und Persönlichkeitsideale und auf die von ihnen mitbestimmten Selbsteinschätzungen und Selbstwertgefühle. In diesen und den aus ihnen hervorgehenden Strebungen und Widerstrebungen liegt vielleicht das wichtigste Motivationszentrum, von dem aus das gesamte Verhalten und Sein des jugendlichen Menschen — und letzten Endes wohl auch das des Erwachsenen — entscheidend bestimmt wird und sich bewußt oder unbewußt selbst gestaltet. Welche Rolle in dieser Selbstgestaltung



das Bewußtsein oder das im unmittelbaren Lebensgefühl wurzelnde Gefühl einer Minderwertigkeit spielen kann, das im einzelnen zu zeigen ist die Aufgabe der von Adler begründeten sog. „Individualpsychologie". Die Schwierigkeiten, die sich dabei in der Anwendung auf die Neurose ergeben, besonders die prinzipielle Frage, ob im Minderwertigkeitsgefühl und der dahinter vermuteten vitalen Minderwertigkeit der letzte Ursprungspunkt der Neurose gefunden ist, oder ob dieser vielmehr in einer bestimmten Qualität der Person, verstanden als zentrale (wollende usw.) Aktivität, gesucht werden muß, — diese Probleme müssen wir hier übergehen. Das Wertvolle der Adlerschen Psychologie liegt jedenfalls vornehmlich in der Betonung des Selbstwertbewußtseins und dessen bestimmender Rolle, dagegen wohl weniger in der einseitigen Zurückführung jeder Veränderung jenes Wertgefühls auf eine organische Grundlage, oder in der aus biologisch-physiologischen Vorstellungen herstammenden Auffassung und Theorie der Kompensation, des Kompensationsstrebens.

Aus dem psychologischen Ertrage der Arbeit Jungs verdient vornehmlich die Idee der „Regression" unser Interesse. Das Wesentliche der Neurose ist nach Jung nicht in infantilen Sexualerlebnissen, in sexuellen Phantasien oder in den sonstigen Elementen der ursprünglichen Freudschen Neurosentheorie zu suchen, sondern in einer Eigenart des Verhältnisses der Individualität zur Wirklichkeit. Die Neurose ist der Ausdruck einer Störung dieses Verhältnisses, eines Zurückweichens vor der Wirklichkeit, ihren Anforderungen und Aufgaben, also einer seelischen Schwäche, die wahrscheinlich in einer vitalen, konstitutiven Schwäche wurzelt. Dieses Zurückweichen des Lebensdranges, der Lebenskraft, die „Regression der Libido" in der Sprache Jungs [1], ist zugleich eine Rückkehr zu — oder ein Verharren in — infantilen Haltungen; — also ein Verweilen bei Phantasien und Wünschen, eine Neigung zu phantastischer Umdenkung und Umdeutung der Wirklichkeit im Sinne der eigenen Wünsche, — Züge, die für die Jugend ebenso wie für die Neurose so charakteristisch sind. Der Inhalt der Phantasien und Wünsche ist für die Neurose nicht spezifisch, denn er ist ja in jedem Falle nur der Ersatz für die reale Erfüllung derjenigen Anforderungen und Bedürfnisse, vor deren Bewältigung im wirklichen tätigen Leben das Individuum zurückweicht. Daher ist auch ein sexueller Inhalt dieser Phantasien und der durch sie bestimmten neurotischen Symptome nur der Ausdruck dafür, daß das Individuum gerade den Wirklichkeitsanforderungen, die die Sexualität stellt, nicht gewachsen ist, sich zu entziehen sucht. Sobald nun dieses Zurückweichen vor der Wirklichkeit sich einmal festgesetzt hat, führt es in einem sozusagen zwangsläufigen Mechanismus zu immer weitergehender Schwächung des Lebensdranges, zu immer umfassenderer „Regression". Denn das Zurückweichen führt zu phantasierender Wunschbefriedigung, und dieses Ausspinnen von Wünschen und Phantasien schwächt dann wieder den Lebensdrang, erhöht die inneren Widerstände gegen das reale Erleben und gegen die tätige Bewältigung der Lebensaufgaben. Die Frage nach dem Inhalte der Phantasien und Symptome enthält also für Jung zugleich die wichtigere Frage: „Welche Aufgaben will der Patient nicht erfüllen? Welcher Schwierigkeit des Lebens sucht er auszuweichen?"

[1]) Der Ausdruck selbst, nur in engerer, sexueller Bedeutung, findet sich bereits bei Freud.



Die Neurose als Ganzes stellt sich in dieser Auffassung schließlich dar als Störung oder Hemmung des wesensgetreuen und wirklichkeitsgetreuen Prozesses menschl cher Reifung, als Entwicklungshemmung der Seele, der Persönlichkeit. Aus dieser neuen Auffassung ergeben sich wichtige Folgerungen für die Gestaltung der psychanalytischen Therapie. Es kann danach nicht ausreichend sein, das unbewußte Seelenleben durch die Analyse bewußt zu machen; vielmehr ist nach Jung die Analyse nur der erste Schritt der Therapie, und an das Bewußtwerden der Regression muß sich ihre Überwindung, d. h. die aktive tätige Zuwendung des Individuums zu den Aufgaben und Anforderungen der Wirklichkeit, des Lebens anschließen. Diese geforderte neue Stellungnahme schließt aber offenbar eine irgendwie bestimmte Auffassung des Inhalts jener Aufgaben usw. in sich, d. h. sie setzt eine irgendwie bestimmte ethische Einstellung und Entscheidung voraus. Die Therapie, verstanden als Vorbereitung der verlangten aktiven Haltung zur Wirklichkeit, ist daher nicht wohl ohne Mitwirkung bzw. Vermittlung ethisch-praktischer Einsichten und Imperative denkbar, also nicht ohne eine Beeinflussung, die wir mit gutem Grunde eine Erziehung werden nennen können.

Die allgemeine Bedeutung der Tatsachen und Zusammenhänge, die mit Jungs Aufstellungen getroffen werden, ist nach unseren Ausführungen wohl ohne weiteres einleuchtend, — dies besonders dann, wenn wir im Auge behalten, daß wir überhaupt bei der Feststellung und Sammlung des deskriptiv-psychologischen Ertrages der psychanalytischen Forschung in weitem Umfange absehn können von der in ihrer Bestimmtheit noch sehr fragwürdigen Abgrenzung des Normalen und des Pathologischen innerhalb des ganzen Gebietes, das heute mit den Worten Nervosität oder Neurose bezeichnet wird. Es wäre ein großer Fehler und würde wichtige psychologische Einsichten versperren, wollte man die in den aufgezeigten Richtungen möglichen Erkenntnisse mit der Begründung beiseite schieben, daß sie ja „nur" für krankhafte Individuen Gültigkeit und Bedeutung besäßen. In der Tat bezeichnet der Begriff „Nervosität" in der Allgemeinheit und Breite, in der er heute, auch wissenschaftlich, gebräuchlich ist, die Stelle, wo psychische „Krankheit" und Charakterdefekt ungeschieden und vielleicht ununterscheidbar ineinander übergehn. Mindestens ist gewiß, daß das Gebiet dessen, was bestimmte Auffassungen auf psychanalytischer Seite als Neurose oder als neurotisches Symptom im Sinne krankhafter Störung nehmen und bezeichnen, weit hinausgeht über die Grenzen, innerhalb deren eine unvoreingenommene Meinung noch von psychischer Krankheit in gewöhnlichem Sinne zu reden Veranlassung findet. Das was dort Krankheit genannt wird, erscheint hier als moralisches Phänomen; wofür dort eine Therapie gesucht wird, das unterliegt hier pädagogischer Einwirkung. Wie eng die Gebiete sich berühren, zeigt überdies die Entwicklung der psychanalytischen Therapie selbst. In der Tat ist es in manchen der neuesten Vorschläge psychanalytischer Behandlung eigentlich kaum mehr möglich, Therapie und Erziehung zu trennen.

Diesen Beziehungen zwischen psychanalytischer Therapie und Pädagogik etwas weiter nachzugehen, wird nun Aufgabe eines abschließenden Artikels sein.

(Schluß folgt.)



Das allgemeine Entwicklungsgesetz der Aussageformulierung.

(Aus dem pädag. Seminar der Universität Tübingen.)

Von Johannes Schrenk.

Inhaltsübersicht: I. Der Zweck der Untersuchung. — II. Hauptergebnisse der bisherigen Aussageforschung. — III. Weitere Probleme der Aussageuntersuchung nebst einigen Möglichkeiten ihrer Lösung. — IV. Das Entwicklungsgesetz.

I. Der Zweck der Untersuchung.

Wenn man ein allgemeines Entwicklungsgesetz für die Aussageformulierung aufstellen will, so setzt dies eine Reihe von Einzeluntersuchungen voraus, aus denen jenes Gesetz gewonnen werden muß. Nun fehlt es ja nicht an Untersuchungen zur Psychologie der Aussage; es muß genügen, hier vorläufig an den Namen W. Stern zu erinnern, der die Aussageforschung in Deutschland zuerst heimisch gemacht hat und in dessen „Beiträgen zur Psychologie der Aussage", weiterhin dann in der „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung" eine stattliche Anzahl von Arbeiten über dieses Gebiet (teils von Stern[1]) selbst, teils von andern Verfassern stammend) Aufnahme gefunden haben; außerdem darf nicht vergessen werden, was Meumann und mit ihm insbesondere M. Dürr-Borst[2]) und neuerdings Schröbler[3]) in dieser Sache geleistet haben. Jedoch ist gerade unser Problem in all diesen Arbeiten noch nirgends auf breiterer Grundlage untersucht worden. Zwar hat die Frage nach den Entwicklungsstufen der Aussage und ebenso die im Zusammenhang damit zu erörternde nach den Aussagetypen wiederholt ausführliche Behandlung gefunden; aber trotzdem sind diese Fragen noch weiterer Klärung bedürftig und müssen vor allem von umfassenderen Gesichtspunkten aus in Angriff genommen werden; es liegt z. B. eine gewisse Einseitigkeit darin, daß man die Entwicklung der Aussageformulierung fast nur im Hinblick auf gewisse Begriffskategorien[4]), in welche man die Einzelbestandteile des längsgegliederten Aussageinhaltes einreihte, betrachtet hat. Es gibt noch andre Gesichtspunkte, mittels deren diese Untersuchungen gemacht werden können (vgl. Abschnitt III); und zuletzt handelt es sich dann darum, alle Gesetzmäßigkeiten der mündlich-sprachlichen Formulierung, soweit sie für die Aussage von Bedeutung sind, zusammenzufassen. Das eben ist es, was wir in der vorliegenden Abhandlung anstreben. Wir beschränken uns dabei auf die zusammenhängende Aussage, lassen also das einen Bestandteil um den andern abfragende „Verhör" unberücksichtigt; dabei verstehen wir unter „Aussage" sowohl den aus der Erinnerung wiedergegebenen „Bericht" als auch die angesichts der Aussagegrundlage entstandene „Beschreibung".

[1]) Sterns grundlegende Arbeit trägt den Titel: Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt (Beitr. z. Ps. d. A. I, 3. Heft).

[2]) Dürr-Borst, Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes; Zeitschr. f. exper. Päd. Bd. III und Beitr. z. Ps. d. A. II.

[3]) Schröbler, Die Entwicklung der Auffassungskategorien beim Schulkinde. Archiv f. d. ges. Psychol., Bd. XXX; auch als Sonderausgabe in der Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik, herausg. v. Meumann, erschienen.

[4]) Stern unterschied zuerst 7 solche Kategorien: Personen, Sachen, Tätigkeit von Personen, Ortsangaben, Farben, andre Merkmale, Zahlen.



Die wichtigsten Ergebnisse aus den früheren Untersuchungen, soweit sie in der Richtung unseres Themas liegen, sollen in den folgenden Erörterungen Berücksichtigung finden. Außerdem sollen auch noch die Ergebnisse einer von dem Verfasser dieser Abhandlung selbst stammenden Untersuchung zur Psychologie der Aussage, soweit sie bis jetzt festgestellt sind[1]), verwertet werden. Diese Untersuchung ging von Anfang an darauf aus, die Bedingungen der Aussage sowohl im ganzen als auch im einzelnen Fall (also bei jeder einzelnen Versuchsperson, womöglich für die einzelnen Aussagebestandteile und insbesondere auch für die Fehler) klarzulegen. Sie suchte das zu erreichen, indem neben den eigentlichen Aussageversuchen (in der Form des Berichtes) noch stufenweise vereinfachte Parallelversuche angestellt wurden, nämlich ein Beschreibungsversuch und ein ausführlicher Abfrageversuch, der sich die Erforschung des Bildverständnisses zum Ziel setzte[2]). Es ist aber bis jetzt nicht immer möglich gewesen, an

---

[1]) Diese werden demnächst in der Zeitschrift „Deutsche Psychologie", herausg. von F. Giese, Jahrgang 1917, erscheinen. Die Arbeit trägt den Titel: „Die kategoriale Beschaffenheit von Schüleraussagen" und enthält neben einer methodologischen Abhandlung über die kategoriale Gliederung der Aussagen eine Untersuchung über die Entwicklungs- und Begabungsunterschiede wie auch über die Bedingungen der Aussage. Ebenfalls im Zusammenhang mit dieser Arbeit steht eine früher schon erschienene: „Über das Verständnis für bildliche Darstellung bei Schulkindern" (Heft 5 der „Wissenschaftlichen Beiträge zur Pädagogik und Psychologie", herausgegeben von Dr. G. Deuchler und Dr. D. Katz). Beiden Abhandlungen liegen dieselben Versuche zugrunde, deren Problemstellung und Durchführung in der letztgenannten Arbeit (S. 1—23) ausführlich dargestellt sind. Die Untersuchungen selbst (die demnach auch für die vorliegende Arbeit maßgebend sind) fanden im Frühjahr 1912 in der Tübinger Knabenvolksschule statt und wurden unter Leitung des Herrn Dr. Deuchler, dem ich für manche freundliche Beratung dankbar bin, durchgeführt.

[2]) Eine gewisse Ähnlichkeit in der Versuchsanordnung ist zwischen Meumann-Schröbler und mir leicht zu erkennen: neben dem Aussagebericht, der gefordert wird, stehen in beiden Fällen noch Parallelversuche. Schröbler aber unternimmt seine „Beobachtungsversuche", um die Stufen der Aussage als Stufen der Bildauffassung nachweisen zu können; es ist also jedenfalls nur ein Teilproblem, das er damit bearbeitet. Für mich stand von Anfang an die Frage der psychologischen Deutung aller oder wenigstens möglichst vieler in der Aussage zutage tretender Erscheinungen im Vordergrund; darum begnügte ich mich nicht damit, Beschreibungsversuche nebenher gehen zu lassen, sondern glaubte vor allem in der Untersuchung des Bildverständnisses die Grundlage für eine fruchtbare Psychologie der Bildaussage zu erkennen. Denn hierbei kommt ja zum Ausdruck, was die Versuchspersonen nach verschiedenen Seiten hin tatsächlich leisten können, und es lassen sich auch — insbesondere wenn man im einzelnen Fall zu erkunden sucht, warum sie irgendeiner Anforderung etwa nicht gewachsen sind — wichtige Anhaltspunkte für die psychologische Analyse gewinnen. Je nach Bedarf können aber außerdem noch weitere Paralleluntersuchungen unternommen werden, sobald besondere Fragen in Betracht kommen (z. B. für die Untersuchung des Interessefaktors muß zuerst die relative Interessebetonung, die den einzelnen Aussagegegenständen anhaftet, bekannt sein). Es dürfte einleuchten, daß solche parallele Versuchsreihen nur dann ihren Zweck voll erfüllen, wenn sie sich auf die Aussagegrundlage selbst beziehen; neben eine Bildaussage gehören also Untersuchungen des Bildverständnisses mit demselben Bild. Dies scheint z. B. Meumann übersehen zu haben, wenn er (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, Band III, S. 761) sagt, ich hätte in meiner früheren Arbeit (Über das Verständnis usw.) Untersuchungen verlangt, die von andern bereits durchgeführt seien. (Auf andere Einwände Meumanns bin ich in der Abhandlung „Die kategoriale Beschaffenheit usw." gelegentlich eingegangen.)



den aufgenommenen Versuchsstoffen[1]) alle Einzeluntersuchungen, die zur Gewinnung eines allgemeinen Entwicklungsgesetzes der Aussageformulierung notwendig sind, vollständig durchzuführen; in diesen Fällen mögen einstweilen kleinere Untersuchungen oder einzelne Beobachtungen die Stelle umfassender statistischer Arbeit vertreten. Es wird trotzdem genug Material zur Verfügung stehen, um das gesuchte Gesetz abzuleiten und zu begründen; überdies kann vielleicht manche Anregung zur weiteren Bearbeitung des Gebietes, für die teilweise erst noch passende Untersuchungsmethoden ausfindig gemacht werden müssen, von einer solchen Darstellung ausgehen.

II. Hauptergebnisse der bisherigen Aussageforschung.

Die für unsre Zwecke in Betracht kommenden Ergebnisse beruhen auf einer doppelten Art von Untersuchung: die einen stützen sich auf die kategoriale Beschaffenheit der Aussagen, die andern auf eine Beurteilung der Art und Weise, wie die einzelnen Versuchspersonen den Stoff individuell verschieden aufnehmen und gestalten.

a) Durch seine Untersuchungen über die Aussagekategorien kam Stern[2]) zu dem Ergebnis, daß sich im Altersfortschritt der Aussage vier oder (bei Zusammenfassung der 3. und 4. Stufe zu einer einzigen) jedenfalls drei Stufen deutlich unterscheiden lassen; er nannte sie

1. Substanzstadium,
2. Aktionsstadium,
3. Relations- und Qualitätsstadium.

Die Entwicklungsfolge sollte „additiv" sein, d. h. die das neue Stadium bedingende Kategorie sollte plötzlich und mit bedeutender Stärke zu den bereits vorhandenen Kategorien hinzutreten und so den Charakter der Aussage verändern. Cohn und Dieffenbacher[3]) sahen sich genötigt, auf die vorhin genannte dritte Entwicklungsstufe noch ein „kritisch-reflektierendes Stadium" folgen zu lassen. Rodenwaldt[4]), der seine Untersuchungen an Soldaten vornahm, fand, daß ähnliche Erscheinungen, wie sie Stern im jugendlichen Entwicklungsverlauf nacheinander auftreten sah, auch im späteren Alter noch als Typen nebeneinander bestehen; er spricht daher von Substanz-, Aktions-, Relations- und Qualitätsform und unterscheidet außerdem noch eine „Inter-

[1]) In Ergänzung der obigen Andeutungen sei noch erwähnt, daß unsern Versuchen zwei Bilder zugrunde gelegt wurden, beide aus Bilderbüchern von G. und W. Caspari: Bild I ein Winterbild aus „Kinderhumor für Auge und Ohr"; Bild II „Puppendoktor" aus „Kinderland, du Zauberland" (aber dieses ohne Überschrift und Verschen). Jede Versuchsperson lieferte einen Bericht über das eine, eine Beschreibung über das andre Bild; der Abfrageversuch erstreckte sich immer auf beide Bilder. Anzahl der Versuchspersonen in jedem Schuljahr 8 (4 Gutbegabte und 4 Schwachbegabte), zusammen 7 . 8 = 56. In der Bezeichnung der Schüler (z. B. II a 2) bedeutet I, II usw. das Schuljahr (die Klasse); a, b, c, d eine Gruppe innerhalb jeder Klasse, der je ein gutbegabter und ein schwachbegabter Schüler angehörten; 1 den gutbegabten und 2 den schwächer begabten innerhalb jeder Gruppe.

[2]) Die angeführten Ergebnisse sind der bereits genannten Abhandlung in den Beitr. z. Ps. d. A., Bd. I, Heft 3, entnommen; vgl. insbesondere S. 35 f. und 124 ff.

[3]) Cohn und Dieffenbacher, Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede. Leipzig 1911 (zweites Beiheft zur Zeitschr. f. angew. Ps., S. 96).

[4]) Rodenwaldt, Über Soldatenaussagen. Beitr. z. Ps. d. Auss. II, S. 331.



pretationsform", die als ein Seitenstück zu dem „kritisch-reflektierenden Stadium" von Cohn und Dieffenbacher angesehen werden darf (vgl. u. S. 295). Schröbler, der ebenfalls die sieben Kategorien Sterns benützt, kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie dieser, und ebenso Meumann; doch betonen beide, daß eigentlich „nur das Substanzstadium eine ziemlich reine Stufe für sich darstellt, während nach Überwindung dieser Stufe . . . die übrigen Kategorien sich alsbald alle einstellen"[1]), so daß man eigentlich nur noch zwei Stufen aufzustellen braucht; und nur für diese beiden soll dann der additive Entwicklungsfortschritt Geltung besitzen. Neuerdings hat nun auch Stern erklärt, daß er sich diesen Auffassungen im wesentlichen anschließen könne[2]).

Meine eigenen Untersuchungen[3]) führen zu dem Ergebnis, daß sich in der Aussageentwicklung während des volksschulpflichtigen Alters allerdings gewisse Gesetzmäßigkeiten auffinden lassen, die den von Stern ursprünglich aufgestellten ähnlich sind; daß es sich aber dabei um verhältnismäßig geringe Änderungen handelt, die sich überhaupt nur einigermaßen sicher erkennen lassen, wenn man den Prozentanteil der einzelnen Kategorien am Gesamtumfang der Aussage berechnet. Es handelt sich dabei vorerst um drei Stufen, nämlich

1. die Stufe der stark hervortretenden Gegenstandsangaben (sie ragt aus dem vorschulpflichtigen Alter noch in die ersten drei bis vier Schuljahre hinein);
2. die Stufe vermehrter Tätigkeits- und Zustandsangaben (im zweiten Schuljahr einsetzend);
3. die Stufe vermehrter Beziehungsangaben (im siebenten Schuljahr einsetzend)[4]).

---

[1]) Meumann, Vorl. III, S. 399. — Schröbler, Die Entwicklung der Auffassungskategorien ..., S. 75—91.

[2]) Vgl. W. Stern, Über Intelligenz-Stadien und -Typen beim Aussageversuch. Zeitschr. f. ang. Ps. Bd. X, S. 300—320.

[3]) Meine Untersuchungen benützen ein bei weitem ausführlicheres Kategorienschema als Stern; dasselbe besteht aus 18 einzelnen Kategorien, die wieder in vier Hauptkategorien (Gegenstände, Eigenschaften, Tätigkeiten und Zustände, Beziehungen) zusammengefaßt werden (neben den vier Hauptkategorien noch eine kleine Sammelkategorie „Sonstiges"). Ich suche mit diesem Schema alle inhaltlichen Einzelbestandteile zu erfassen, die für die Aussage noch irgendwie von Bedeutung sind (wenigstens soweit sie in der Sprache zum Ausdruck gebracht werden).

[4]) Um zu zeigen, wie diese Stufen sich etwa darstellen, gebe ich ein paar Zahlen aus der Tabelle 1 meiner Abhandlung über die kategoriale Beschaffenheit von Schüleraussagen wieder, aus der die obigen Ergebnisse stammen (vgl. Abschnitt 4); sie sollen zeigen, welcher Prozentanteil des Gesamtaussageumfangs den vier Hauptkategorien in den einzelnen Schuljahren zufällt; die Werte sind je aus einer gleichen Zahl von Berichten und Beschreibungen über beide Versuchsbilder gewonnen (in jedem Schuljahr über jedes Bild je vier Berichte und je vier Beschreibungen, also zusammen 16 Aussagen eines Schuljahres). Es fanden sich

in Klasse	I	II	III	IV	V	VI	VII
Gegenstandsangaben	30	42	42	38	35	35	35%;
Eigenschaftsangaben	16	15	12	17	17	17	12%;
Tätigkeits- und Zustandsangaben .	16	21	21	20	21	21	21%;
Beziehungsangaben	25	21	25	24	26	25	31%.

Man beachte das endgültige Abnehmen der Gegenstandsangaben von Klasse IV und V an; das Aufsteigen (und dann Gleichbleiben) der Tätigkeiten in Klasse II, die plötzliche Zunahme der Beziehungen in Klasse VII.



Nur drei von den vier Hauptbegriffsklassen eignen sich demnach zur Charakterisierung von Stufen der Aussageentwicklung; bei den Eigenschaftsbegriffen scheint dies — wenigstens im volksschulpflichtigen Alter — nicht der Fall zu sein, da bei dieser Hauptkategorie die Unterkategorien sich teilweise sehr verschieden verhalten (überhaupt hat sich gezeigt, daß die Untersuchung mittels der Unterkategorien von großer Bedeutung ist, worauf aber hier nicht näher eingegangen werden soll). Im ganzen verläuft also die Entwicklung der Aussagekategorien so, daß zu einer gewissen Zeit einzelne Kategorien ein verhältnismäßig verstärktes Wachstum ihres Prozentanteiles aufweisen[1]), während die andern stillstehen oder zurückgehen (über die gleichzeitig mit der prozentualen Zunahme der Tätigkeits- und Zustandsangaben sowie der Beziehungsangaben eintretende Kürzung des Aussageumfanges vgl. S. 305).

b) Eine Reihe anderer Untersuchungen bedient sich nicht der kategorialen Verarbeitung, sondern geht ihre eignen Wege. So hat schon Binet[2]) je nach der Art und Weise, wie seine Versuchspersonen der Aussagegrundlage gegenüber ihre Aufgabe auffaßten, vier Typen unterschieden, nämlich einen „beschreibenden", „beobachtenden", „gefühlsmäßigen" und „lehrhaften" Typus[3]). Ferner haben Binet und Simon und nach ihnen Bobertag in ihren Staffelsystemen zur Intelligenzprüfung Entwicklungsstufen der Aussage aufgestellt, die für ein gewisses Alter normalerweise charakteristisch und daher zur Feststellung des „Intelligenzalters" geeignet sein sollen; sie verlangen nämlich, daß dreijährige Kinder die Teile eines ihnen vorgelegten Bildes aufzählen können, siebenjährige (nach Bobertag sechsjährige) sollen das Bild beschreiben, zwölfjährige sollen eine Erklärung davon geben[4]). „Aufzählung", „Beschreibung" und „Erklärung" sind demnach Entwicklungsstufen der Bildaussage[5]). Zu

---

[1]) Übereinstimmend mit Meumanns Gesetz von der „qualitativen Differenzierung der zeitlichen Periodik" der Entwicklung. Vgl. Vorl. I, S. 674.

[2]) Vgl. Binet, La description d'un objet (L'année psychol. III, S. 296 ff.); die vier Typen sind hier bezeichnet als type descripteur, t. observateur, t. émotionnel, t. d'érudit. Auf ähnliche Weise wie Binet seine vier Typen fand Leclère deren sieben (dieselbe Zeitschrift, Bd. IV, S. 379 ff.).

[3]) Bei dieser Art von Untersuchung können die Aussagen schon auf Grund des Gesamteindrucks den einzelnen Typen eingereiht werden. Es fragt sich aber doch, ob man nicht wird darauf ausgehen müssen, den subjektiven Eindruck durch qualitativ bestimmtere und womöglich auch zahlenmäßig faßbare Kriterien zu ersetzen, umsomehr als Übergänge und Mischformen zwischen den einzelnen „Typen" häufig sein werden. L. Pfeiffer hat in seinem Buch „Experimentelle Untersuchungen über qualitative Arbeitstypen" diesem Umstand Rechnung zu tragen versucht. Er geht darauf aus, an der Hand von Schüleraufsätzen ein Bild der verschiedenen Arbeitsweisen zu gewinnen, wobei er die oben erwähnte Binetsche Typik weiterzubilden sucht; er findet, daß bei den einzelnen Versuchspersonen vielfach eine gemischte Arbeitsweise vorherrscht (etwa „erzählend-beschreibend" oder „beobachtend-ästhetisch-beschreibend" usw., vgl. a. a. O. S. 79 ff.).

[4]) Vgl. Bobertag, Über Intelligenzprüfungen. Zeitschr. f. angew. Ps. V, S. 141 ff.

[5]) Genauer, wenn man die oben (S. 287) gegebene Umschreibung der Begriffe benützt, Entwicklungsstufen der Bildbeschreibung; nur hätte ich dann auch den von Bobertag in engerer Bedeutung gebrauchten Ausdruck „Beschreibung" durch einen andern ersetzen müssen. Über das Verhältnis der Ausdrücke „Aufzählung" usw. zu den Kategorien-Stufen vgl. S. 294.

erwähnen ist noch, daß auch Schröbler[1]) vier ähnliche Typen aufgestellt hat wie Binet: einen derselben bezeichnet er als „objektiven" Typus, d. h. die Aussage hält sich hier streng an den im Bilde zunächst gegebenen Tatbestand; drei als „subjektive" Typen, d. h. die Bildauffassung ist hier durch außerhalb des Bildes liegende (assoziierte) Vorstellungskomplexe wesentlich mitbedingt. Diese drei „subjektiven" Typen unterscheidet Schröbler wieder als Typus des Schemas, Typus der äußeren Verknüpfung und Typus der inneren Verknüpfung. Ein Vergleich mit Binet ergibt folgendes[2]). Der „beschreibende Typ" von Binet entspricht in erster Linie dem „objektiven" Typus Schröblers; denn beide zergliedern (mehr oder weniger eingehend) den Bildinhalt, ohne sich auf eine eigentliche Situationsdeutung einzulassen; außerdem kann aber auch Schröblers „Typus des Schemas" noch innerhalb des „beschreibenden Typs" untergebracht werden, da auch er vor allem darauf ausgeht, das Tatsächliche zu beschreiben, wenn auch unter dem Zwang eines bereits erworbenen Schemas (z. B.: „die Frau hat einen Kopf, zwei Augen, einen Mund" usw.). Des weiteren deckt sich der „lehrhafte Typ" mit dem „Typus der äußeren Verknüpfung" (die Kinder bringen ihr Wissen, hauptsächlich Schulwissen, über einzelne abgebildete Gegenstände an, ohne daß der Bildinhalt es erfordert; z. B. „der Fink kann sehr schön singen; das Weibchen brütet die Eier in 14 Tagen aus"). Endlich ist der „beobachtende Typ" eins und dasselbe mit dem „Typus der inneren Verknüpfung" (lebendige Einheitlichkeit des Bildinhaltes auf Grund der Situationsdeutung), während Binets „gefühlsmäßiger Typ" in Schröblers Untersuchungen kaum hervortrat und darum von diesem auch nicht besonders aufgeführt wurde.

Zweifellos ist nun der „beobachtende Typ", der Typus der „inneren Verknüpfung", durchschnittlich am höchsten zu werten; offenbar entspricht er zugleich auch der Bobertagschen Stufe der „Erklärung", während Bobertags „Aufzählung" und „Beschreibung" zwei verschiedene Formen des „beschreibenden Typs" (nach Binet) bzw. des „objektiven Typus" (nach Schröbler) darstellen. So lehrt also der Vergleich zwischen Binet-Schröbler auf der einen, Bobertag (dem ja Binet in seinen mit Simon gemeinsam aufgestellten Intelligenztesten hierin selbst vorangegangen ist) auf der andern Seite, daß die gemeinhin als „Typen" angesehenen Formen der Aussage zu „Stadien", zu Entwicklungsstufen werden[3]). Aber auch das Umge-

[1]) A. a. O., S. 91—109. — Auf noch weitere Typenaufstellungen, die den bereits genannten mehr oder weniger ähnlich sind, soll hier nicht weiter eingegangen werden. In Betracht kommen könnten noch diejenigen von R. Bärwald (vgl. dessen Experimentelle Untersuchungen über Urteilsvorsicht und Selbsttätigkeit; Zeitschr. f. ang. Ps. Bd. II, S. 338—381) und Hélène Lelesz (L'Orientation d'Esprit dans le Témoignage; Arch. de Psych. XIV, S. 113—157). Mit Recht bemerkt Stern gerade in bezug auf den zuletzt genannten Fall, daß man das Entwerfen eines Typenschemas „nicht so leicht nehmen" sollte (Z. f. ang. Ps. X, S. 315).

[2]) Vgl. Schröbler, a. a. O. S. 106 und 107. — Es scheint, daß unsre Aussagen fast durchweg mehr den „objektiven" Charakter tragen als diejenigen Schröblers; dies mag großenteils mit der Wahl der Bilder zusammenhängen (vgl. auch Anm. 1 S. 295).

[3]) Auch Stern hebt bei der Besprechung der „Typen" von H. Lelesz (vgl. die oben angeführte Abhandlung „Über Intelligenz-Stadien . . .", S. 316) hervor, daß darin die bekannten (mit Hilfe der Begriffskategorien aufgestellten) Entwicklungsstadien wieder zum Vorschein kommen. Des weiteren geht auch aus Schröblers Unter-



kehrte tritt ein; dennwir haben schon oben (S. 289) darauf hingewiesen, daß auch die „Stadien" (wie sie Stern und Cohn-Dieffenbacher benutzten) zu „Typen" werden können (in der Untersuchung von Rodenwaldt). Ein (sonst noch nicht veröffentlichtes) Ergebnis meiner eigenen Untersuchungen ist geeignet, dies ebenfalls zu bestätigen: es hat sich gezeigt, daß (und zwar auf derselben Altersstufe) die kürzere Aussage an sich schon weit stärker dem „Substanzstadium" ähnlich sieht als die ausführlichere; je größer dagegen der Aussageumfang wird, desto mehr bekommen auch die andern Kategorien Anteil daran[1]). Auch hieraus ergibt sich wieder, daß die bekannten inhaltlichen Kategorien, wie Gegenstandsangaben, Eigenschaften usw., nicht nur geeignet sind, eine allgemeinpsychologische Entwicklungsfolge zu charakterisieren, sondern auch typische Verschiedenheiten, die unter den einzelnen Individuen derselben Altersstufe auftreten, zu erfassen. Sowohl die Aufnahme des Kategorienbestandes als auch die Einreihung der einzelnen Aussagen in Rubriken wie „Aufzählung, Beschreibung, Erklärung" ist eben zunächst gar nichts als eine Untersuchung der Aussage nach zwei verschiedenen Gesichtspunkten; und was sich dabei ergibt, sind zunächst verschiedene Aussageformen[2]). Inwieweit diese dann geeignet sind, Stadien oder Typen zu begründen, kann erst die weitere Untersuchung lehren, durch welche jene Formen zum allgemeinpsychologischen Entwicklungsverlauf bzw. zur Frage nach dem individuell verschiedenen Verhalten der einzelnen Versuchspersonen in Beziehung gesetzt werden. Sicher ist jedenfalls, daß mittels beider Gesichtspunkte schon gewisse Ergebnisse gezeitigt wurden, die sich auf die Entwicklung der Aussageformulierung beziehen; darum war es nötig, alle diese Untersuchungen hier zu besprechen.

---

suchung hervor, daß dieselben begrifflichen Unterscheidungen, mittels deren er seine „Typen" aufstellt, zugleich auch „Stadien" ergeben, obwohl er sich bemüht, den Unterschied zwischen beiden aufrecht zu erhalten; denn er sagt (S. 100), daß der „Typus des Schemas" nur der Unterstufe angehöre, während der „Typus der äußeren Verknüpfung" meist auf der Mittel- und Oberstufe vorkomme (S. 101) und der „Typus der inneren Verknüpfung" vorwiegend auf der Oberstufe zu finden sei (S. 102). Nur wenn man diese drei „subjektiven" Typen zusammennimmt und ihnen den „objektiven" gegenüberstellt, dann erstreckt sich die Verteilung allerdings ziemlich gleichmäßig über die einzelnen Altersstufen (S. 96); hier würden also echte „Typen" vorliegen. Erwähnt sei noch, daß auch Stern (und zwar gerade in dem oben angedeuteten Zusammenhang) die Ansicht äußert, daß man es bei der Unterscheidung einer „objektiven" und „subjektiven" Stellungnahme gegenüber der Aussagegrundlage mit einer „eigentlichen Typik" zu tun habe.

[1]) Ordnet man z. B. unsre 56 Beschreibungen ihrem Umfang nach, so daß die kürzeste an erster und die längste an letzter Stelle steht, und bildet man hieraus sieben Gruppen, indem man Nr. 1—8 zur ersten, Nr. 9—16 zur zweiten Gruppe nimmt usw., so entfallen auf die Beschreibungen der ersten Gruppe 61% Gegenstandsangaben, auf die der zweiten 46%, der dritten 40%, der vierten 37%, der fünften bis siebenten je 35%. Je länger also die Aussage, desto geringer der Prozentanteil der Gegenstandsangaben. Bei den Berichten ist es ganz ähnlich.

[2]) Auf den Unterschied zwischen „Typus" und „Form" hat Deuchler aufmerksam gemacht (vgl. dessen „Beiträge zur Erforschung der Reaktionsformen", Abh. I; Psychol. Studien, Bd. IV, S. 367 f.). „Form" ist ein allgemeinpsychologischer Strukturbegriff, während „Typus" eine für ein bestimmtes Individuum oder eine Individuengruppe charakteristische „Form" bedeutet, also ein „differentiell"-psychologischer Begriff ist.



c) Nun handelt es sich noch darum, den Gewinn, der sich aus den bisherigen Untersuchungen für unsere Entwicklungsfrage ergibt, mit kurzen Worten herauszustellen. Ich möchte dazu zwei Begriffspaare benützen, die der „Völkerpsychologie" von W. Wundt[1]) entnommen sind und dort in den Betrachtungen über die Sprache angewendet werden; denn die weniger entwickelten Sprachen der auch kulturell meist weniger hoch stehenden Völker haben zweifellos manche Merkmale mit der ebenfalls noch unentwickelten Kindersprache gemein, und auch die auf beiden Gebieten zum Ausdruck kommende Entwicklungsrichtung wird teilweise übereinstimmen. In beiden Begriffspaaren bezeichnen nämlich die ersten Glieder — in gewisser Beziehung wenigstens — eine niedrigere Entwicklungsstufe gegenüber den an zweiter Stelle stehenden Gliedern. Denken wir nun zurück an die Entwicklungsstufen der Aussage, wie wir sie im Anschluß an die Kategorien kennen lernten, so weist zunächst der Gegensatz zwischen den auf früheren Stufen besonders stark vertretenen Gegenstandsangaben zu den später erst einen bedeutenderen Umfang gewinnenden Tätigkeits- und Eigenschaftsangaben gewissermaßen nach zwei Polen in der Entwicklung des Denkens, Auffassens und Sprechens hin: es ist das „gegenständliche" Denken einerseits, das „zuständliche" andrerseits. Ganz dasselbe aber zeigt sich schließlich auch in den oben (unter b) besprochenen Untersuchungen der zweiten Art, welche die individuelle Darstellungsform der einzelnen Versuchspersonen im großen und ganzen zu charakterisieren suchen; denn die Stufe der „Aufzählung" entspricht bei genauerem Zusehen durchaus dem sogenannten „Substanzstadium", während die Stufe der „Beschreibung" ein genaueres Eingehen auf die Einzelheiten und damit auch stärkere Betonung des „Zuständlichen" mit sich bringt. Also: von einer vorwiegend gegenständlich gerichteten Auffassung zu einer vorwiegend zuständlich gerichteten — damit haben wir eine erste Formel gewonnen, die für die Aussageentwickelung maßgebend ist.

Zwei andere Pole in der Entwicklung treten uns entgegen, wenn wir die Stufe der stark hervortretenden Gegenstandsangaben einerseits, diejenige vermehrter Beziehungsangaben andrerseits ins Auge fassen. Diese letztere Stufe deutet darauf hin, daß hier auf Verknüpfung und Ordnung der einzelnen Bestandteile mehr Wert gelegt wird als in den Anfängen der Entwicklung; denn gerade die Beziehungsangaben bringen ja solche verknüpfenden und ordnenden Motive zum Ausdruck. Die Tatsache nun, daß anfangs mehr die Einzelbestandteile für sich eine Rolle spielen, während später vor allem auf den gedanklichen Aufbau des Ganzen Nachdruck gelegt wird, läßt sich (nach Wundt) ebenfalls in zwei Worten kurz ausdrücken: die Entwicklung führt von einem vorwiegend „fragmentarischen" Auffassen und Denken zum „diskursiven". Auch hier wieder zeigen jene anderen Untersuchungen, z. B. in dem Fortschritt: „Aufzählung" — „Beschreibung" — „Erklärung", im Grunde genommen dasselbe; denn solange das Kind sich mit einer „Aufzählung" begnügt, kann es das Bild noch als eine zusammenhanglose Mannigfaltigkeit ansehen; dagegen ist schon

[1]) Vgl. Wundt, Völkerpsychologie [3], Band II, S. 443—450. Von den S. 444 genannten beiden Formen des diskursiven Denkens kann in unsrem Fall nur die analytische (nicht die synthetische) in Frage kommen. Vgl. auch in demselben Band S. 314—320 über „primitive Sprachformen und Sprache des Kindes".



eine brauchbare Beschreibung nicht ohne Hinweis auf die Zusammenhänge denkbar, während in der „Erklärung" (vorausgesetzt, daß diese wirklich die Höhe ihrer Entwicklung erreicht hat) durch das die ganze Darstellung beherrschende Verständnis für die im Bilde zum Ausdruck kommende Idee die vollendete Einheitlichkeit der Bildauffassung gesichert ist. Hier findet man also eine eigentliche Situationsdeutung, die bei der „Beschreibung" noch fehlt. Eine mehr oder weniger starke Ähnlichkeit mit der Binet-Bobertagschen Stufe der Erklärung hat übrigens auch das bereits genannte „kritisch-reflektierende Stadium" von Cohn und Dieffenbacher, sowie insbesondere Rodenwaldts „Interpretationsform"[1]). Wir formulieren demnach ein zweites Teilgesetz der Aussageentwicklung mit den Worten: vom vorwiegend fragmentarischen Denken und Auffassen zum diskursiven.

Mit den Begriffspaaren „gegenständlich — zuständlich" und „fragmentarisch — diskursiv" sind demnach zwei wichtige Gesetzmäßigkeiten der Aussageentwicklung gekennzeichnet. Nach den seitherigen Untersuchungen hat es den Anschein, als ob jene erste Teilentwicklung früher schon zu einem gewissen Abschluß käme als die zweite (das „Relationsstadium", das „kritisch-reflektierende Stadium", die „Erklärung" bilden ja jeweils die letzte Stufe). Es dürfte sich aber empfehlen, diesen beiden Gesichtspunkten einmal getrennt nachzugehen; denn so wie einerseits das Streben nach der diskursiven Form hin schon verhältnismäßig früh stark hervortreten kann (im ersten Schuljahr bereits 25 % Beziehungsangaben, vgl. Anm. 4 S. 290), so ist es auch wohl möglich, daß die Richtung auf die zuständliche Form hin in den späteren Jahren der Entwicklung noch Erscheinungen zeitigt[2]), die bis jetzt noch kaum gewürdigt worden sind.

---

[1]) Die „Interpretationsform" ist wohl geradezu dasselbe wie die „Erklärung"; in dem Ausdruck „kritisch-reflektierendes Stadium" bezieht sich „kritisch" auf die in den Aussagen der obersten Klassen (in Betracht kommen dabei etwa 18jährige Schüler und Schülerinnen höherer Schulen) öfters auftretende ästhetische Kritik des als Aussagegrundlage dienenden Bildes, gehört also nicht in den obigen Zusammenhang; „reflektierend" deutet darauf hin, daß manche Aussagebestandteile aus dem bekannten inhaltlichen Zusammenhang, worin sie stehen, erschlossen werden — also ein Ausdruck vollendeter Einheitlichkeit der Bildauffassung. — Im übrigen ist es großenteils von der Aussagegrundlage abhängig, ob eine Stufe der „Erklärung" im Sinne Bobertags (als Deutung des Situationszusammenhangs, womöglich in Form einer Geschichte) auftritt. Seine Bilder waren für diesen Zweck besonders geeignet; bei meinen eigenen Versuchen treten derartige „Erklärungen" oder wenigstens Ansätze dazu schon viel seltener auf und dann fast nur beim Puppenbild (z. B. der Knabe mit dem großen Hut wird — in Erinnerung an ein Bild und Gedichtchen aus der Fibel — als „der kleine Gernegroß" bezeichnet; oder: „Sie tun ‚Schullehrerles'"; oder: „Der Knabe erzählt den beiden Mädchen eine Geschichte" u. ähnl.). Bei Cohn und Dieffenbacher liegt die Sache wieder anders, denn ihre Bilder stellen Szenen aus bekannten (oder wenigstens der Mehrzahl ihrer Versuchspersonen bekannten) Märchen dar, so daß es sich hier nicht um ein eigentliches „Deuten" der Situation, sondern nur um ein Wiedererkennen derselben handeln kann.

[2]) Es soll hier nur daran erinnert werden, daß gewisse Kategorien der Eigenschaftsbegriffe und zwar diejenigen, die man neben den Farben etwa noch unter dem Ausdruck „Sonstige Qualitäten" zusammenfassen kann (z. B. Gesichtsausdruck, Formen, Stellungen, Materialangaben) bei uns durchweg sehr schwach vertreten sind (am stärksten in Klasse VII mit 2,2%); ob hier nicht in den späteren Jahren noch ein wesentlicher Entwicklungsfortschritt zu erwarten ist?



III. Weitere Probleme der Aussageuntersuchung nebst einigen Möglichkeiten ihrer Lösung.

Für die weiteren Untersuchungen wird es von größter Wichtigkeit sein, daß die einzelnen Gesichtspunkte, nach denen die Aussage durchsucht wird, zunächst einmal streng auseinandergehalten werden. Seither ist dies nicht immer geschehen. Schon das „kritisch-reflektierende Stadium“ paßt nicht zu den vorangehenden Entwicklungsstufen, ebensowenig die „Interpretationsform“ zu den daneben stehenden Typen der Aussage; denn der Gesichtspunkt, nachdem diese Unterscheidungen getroffen sind, ist ein völlig anderer als derjenige, der zur Aufstellung der übrigen Stadien bzw. Typen geführt hat: hier einfach der Kategorienbestand; dort ästhetische Kritik, Schlüsse auf weitere Bildbestandteile durch kombinierendes Denken, „Interpretation“ des Bildzusammenhanges. So wie es einerseits wahrscheinlich ist, daß auch die „Interpretationsform“ ihre ganz bestimmte kategoriale Beschaffenheit zeigen wird, die erst untersucht werden muß, so ist es andrerseits sicher, daß Versuche zur Situationsdeutung auch schon auf den unteren Stufen gemacht werden und daß auch hierin sich eine Entwicklung zeigt, die anscheinend von zaghaften, zum Teil ganz falschen Versuchen aus zu einer einheitlichen, die ganze Darstellung beherrschenden Situationsdeutung durchführt. Ebenso kann man dem in der Aussage zutage tretenden ästhetischen Verhalten auch auf den Entwicklungsstufen nachgehen, die bisher nur durch ihren Kategorienbestand charakterisiert wurden; und umgekehrt läßt sich auch wieder die kategoriale Beschaffenheit derjenigen Stufe untersuchen, auf welcher sich die ästhetische Kritik besonders bemerkbar macht. Es soll in diesem Zusammenhang noch einer Arbeit von Wolodkewitsch[1]) gedacht werden, die an einer wahrhaft unglückseligen Vermengung solch verschiedener Untersuchungsgesichtspunkte leidet, die aber gerade darum wenigstens in methodologischer Hinsicht nicht uninteressant ist.

Wolodkewitsch zergliedert seine Beschreibungen nach folgendem Schema:

1. Gegenstände. 2. Bestimmungen (= Eigenschaften eines Gegenstandes, sowie überhaupt „jede nähere Erklärung desselben, z. B. etwas, viel“). 3. Lage des Gegenstandes. 4. Handlung des Gegenstandes. 5. Art und Weise der Aussage über den Gegenstand. 6. Urteil und Schlußfolgerung (als solches wurde „der ganze Gedanke mit seiner näheren Bestimmung aufgefaßt, z. B.: Im Zimmer muß es kalt sein, denn alle haben Pelze an“). 7. Emotion (Hinweise auf den „Seelenzustand“ der Versuchspersonen sowohl als der Bildpersonen). 8. „Schöpferische Einbildungskraft“. 9. Kenntnisse. 10. Ästhetisches Gefühl. 11. Bildliche Redewendungen.

Demnach wird z. B. eingereiht: „Die Töchter trösten ihn“ als „Phantasie“ (8) — warum nicht als Tätigkeit oder vielleicht als „Emotion“? — „Er sieht finster aus“ = „Beschreibung“ (was dem ganzen Zusammenhang nach anscheinend gleichbedeutend mit „bildl. Redewendung“ sein soll) — warum nicht ebenso gut Eigenschaft (2), vielleicht auch Art und Weise (5) oder „Emotion“? — Man sieht ohne weiteres, daß es ganz ausgeschlossen ist, die einzelnen Aussagebestandteile unter solchen Umständen je nur einer Gruppe zuzuweisen, wie W. dies tut. Vielmehr müßten sämtliche Aussagen durchgehends nach den einzelnen Gesichtspunkten, die in der obigen Aufstellung bunt durcheinandergemischt sind, getrennt bearbeitet werden, wollte man zu brauchbaren Ergebnissen gelangen.

---

[1]) N. Wolodkewitsch, Eine Untersuchung der höheren geistigen Fähigkeiten bei Schulkindern. Zeitschr. f. päd. Psychol. 1906, S. 344 ff. — Die Ergebnisse einer solchen Arbeit müssen in der Hauptsache als wertlos betrachtet werden.

Diese einzelnen Gesichtspunkte, die dem Schema zugrunde liegen, mögen etwa die folgenden sein:

1. Die Frage nach dem Kategorienbestand der Aussagen (vgl. Nr. 1—5 der obigen 11 Kategorien);
2. die Verbindung der einzelnen Gedanken (6);
3. Situationsdeutung — sie kann z. B. auf Phantasie oder auf erworbenen Kenntnissen beruhen (8, 9);
4. allgemeine Gefühlsäußerungen der Versuchsperson zum Bildinhalt (teilweise 7);
5. Einfühlung in die Bildpersonen (teilweise 7);
6. das ästhetische Verhalten (10);
7. der sprachliche Ausdruck (11).

Im folgenden wollen wir nun versuchen, selbst einige Gesichtspunkte aufzustellen und zu erörtern, wie mit ihrer Hilfe die Untersuchung der Aussageformulierung erfolgen kann.

a) Untersuchung der Einzelbestandteile nach der Häufigkeit ihres Vorkommens. Anstatt die einzelnen Aussagebestandteile von vornherein in Kategorien einzureihen und diese als Ganzes zu behandeln, kann man auch die einzelnen Bestandteile zunächst getrennt verarbeiten; man wird dann weiter solche, die ein ähnliches Verhalten zeigen, in Gruppen zusammenzuordnen und diese Gruppen zu charakterisieren suchen. Wir fragen z. B.: Welche und welcherlei Einzelbestandteile sind es, die einerseits bei den jüngeren Kindern und andrerseits bei unsern älteren Versuchspersonen bevorzugt werden? Lassen sich die einen und andern zusammenfassend kennzeichnen, so haben wir damit eine wesentliche Entwicklungsrichtung der Aussage gefunden. Es würde aber hier zu weit führen, wenn wir unsre Untersuchung auf sämtliche Einzelbestandteile unsrer beiden Bilder ausdehnen wollten; wir beschränken uns daher auf die **Gegenstandsangaben**, die ja sowieso in der Regel als Träger der übrigen Angaben auftreten und daher das Wesentliche zu erkennen geben werden; und außerdem werden wir, um gerade den Anfangs- und Endpunkt der uns zugänglichen Entwicklungsperiode deutlich heraustreten zu lassen, je nur die beiden jüngsten und die beiden ältesten Jahrgänge einander gegenüberstellen. Für diese vier Schuljahre wurde mit Hilfe unsrer Bilddeutungsfragen zunächst eine Zusammenstellung gewonnen, welche die Gegenstandsangaben über beide Bilder je in Bericht und Beschreibung enthielt (es war ja nur nötig, die Aussagen durchzulesen und jedesmal das Vorkommen der einzelnen Gegenstandsangaben in der Bilddeutungsliste zu vermerken); da jedes Schuljahr über jedes Bild je vier Berichte und Beschreibungen lieferte, so ist acht die größte Zahl der Angaben, die über einen einzigen Gegenstand von den beiden oberen bzw. unteren Klassen zusammen im Bericht oder in der Beschreibung geliefert werden konnte. Aus dieser ursprünglichen Zusammenstellung bringt die folgende insofern nur einen Auszug, als sie einzelne Gruppen gleichartiger Dinge (Kleidung, Vasen) gelegentlich zusammenfaßt und sich überhaupt damit begnügt, diejenigen Gegenstände aufzuführen, bei denen sich deutliche Unterschiede zwischen den beiden Entwicklungsstufen finden (der Unterschied muß in Bericht und Beschreibung zusammen mindestens zwei Angaben betragen).



Die folgenden Dingangaben werden in den Aussagen deutlich bevorzugt

von den **Oberklassen** (VI und VII)

Bild I.	Zahl der Angaben im Bericht		in der Beschreibg.	
	U.[1]	O.[1]	U.	O.
Schlittenbahn	6	6	4	7
See	4	7	3	8
Kirche	3	6	5	6
Dorf	0	3	1	5
Waldblöße	0	2	0	2
Kirchturm	0	1	0	2
Bild II.				
Puppenbett	5	8	8	8
Vorhänge	6	8	6	7
Vogelkäfig	6	7	6	7
Fenstertritt	1	7	4	6
Linoleumboden	2	3	4	7
Vasen (2 Dinge)	4	10	7	12
Tapete	2	4	3	5
Fenstersims	1	3	1	6
Stockhafen	0	2	3	4
Bettdecke	0	0	3	5
Fenster	0	2	0	0
dazu noch: Kleidungsangaben insgesamt	5	15	33	90

von den **Unterklassen** (I und II)

Bild I.	Zahl der Angaben im Bericht		in der Beschreibg.	
	U.	O.	U.	O.
Kamine	2	0	5	0
Himmel	2	0	3	2
Schlittenspur	2	0	3	0
Fenster	0	0	4	1
Schlitten (12)[2]	1	1	2	0
Stange	1	0	2	1
Sitzbrett des Schlittens	0	0	3	0
Seil (5)	1	0	2	0
runder Turm	0	0	3	0
Bühneladen	0	0	3	0
Seil (6)	0	0	2	0
Wetterfahne	0	0	2	0
Haustüre	0	0	2	0
Bild II.				
Blumenstrauß	(3	4)	7	4
Blätter	0	0	2	0

Die Betrachtung der vorstehenden Tafel — und zwar zunächst der linken Hälfte — lehrt, daß die Schüler der Unterklasse eine Reihe von Bestandteilen, die für die Darstellung des Bildinhaltes gar nicht unwichtig sind, trotzdem weniger (z. T. bedeutend weniger) häufig nennen als die Schüler der Oberklasse — man könnte die Dinge, um die es sich hierbei handelt, zumeist etwa als Hauptsachen zweiter Ordnung bezeichnen; sie sind dann von den Hauptsachen erster Ordnung, den inhaltlich wichtigsten und zugleich hinsichtlich ihrer Darstellung auffälligsten Abbildungen, zu unterscheiden. Diese letzteren sind nun allerdings in den Ober- und Unterklassen annähernd gleichmäßig vertreten (daher meist nicht in der Tafel enthalten), obwohl sich auch hier noch bisweilen kleine Unterschiede zugunsten der älteren Schuljahre zeigen; z. B. betragen die Angaben über Lebewesen (Knabe, Mädchen, Vogel) bei Bild II für Unter- und Oberklassen im Bericht 22 und 24, in der Beschreibung 23 und 24; ebenso sind bei Bild I die Angaben über Schlitten, Schlittschuhe, Häuser auf der Unterstufe fast ebenso

1) U. = Unterklasse; O. = Oberklasse.

2) Die in Klammern beigefügten Nummern beziehen sich auf die Personen unseres Winterbildes, die der leichteren Bezeichnung wegen, nachdem die Versuche beendigt waren, noch mit Nummern versehen wurden.

vollständig wie auf der Oberstufe. Von den in der Tafel aufgezählten Dingen lassen sich allenfalls noch ‚Schlittenbahn‘ und ‚See‘, ‚Puppenbett‘, ‚Vorhänge‘ und ‚Vogelkäfig‘ ebenfalls den Hauptsachen erster Ordnung einreihen (man darf dies schon auf Grund der großen Zahl von Angaben, die darüber gemacht werden); jedoch neigt sich die Wage bei ihnen schon deutlicher zu den höheren Schuljahren hin. Alle andern, in der linken Hälfte enthaltenen Angaben mögen dann als Hauptsachen zweiter Ordnung gelten.

Gehen wir über zur rechten Hälfte unsrer Tafel, so finden wir dort schon weit weniger wichtige Dinge als solche angegeben, die von den Unterklassen bevorzugt werden; manche, die auch im ersten und zweiten Schuljahr zusammen nur einmal, im sechsten und siebenten aber gar nicht vorkommen, ließen sich noch zur Ergänzung hinzufügen (Riemen, Kirchenfenster, Gitter, Bretter an den Häusern, Dachfenster). Allerhand Kleinigkeiten sind es also, die von den unteren Entwicklungsstufen bevorzugt werden — Dinge, die den älteren Schülern nicht mehr nennenswert erscheinen. Dieses Hervorkehren von allerhand unwichtigen Dingen geht so weit, daß manche Gegenstandsangaben, die wir bei der Bearbeitung der Aussagen nach Kategorien wohl oder übel in die Gegenstandskategorie einreihen mußten, in unsrer Tafel (bzw. in der ursprünglichen, der sie entnommen ist) nicht einmal Aufnahme finden konnten, weil die entsprechenden Dinge in unsrer Abfrageliste über das Bildverständnis gar nicht enthalten waren und weil überhaupt deren Aufführung in einer solchen Liste als selbständige Bildbestandteile wirklich nicht als notwendig, teilweise nicht einmal als möglich erscheint. Würde man alle die Angaben über „Zäcklein“, „Strichlein“ und „Farben“[1]), die in den Aussagen der unteren Schuljahre erscheinen, sowie auch über solche Dinge, die im Bild überhaupt nicht zu finden sind[2]), noch zusammenstellen, dann würde gewiß die Bevorzugung des Unbedeutenden durch die untersten Schuljahre noch stärker ans Licht treten, als es in der obigen Zusammenstellung ohnedies schon geschieht.

b) Untersuchungen über die Längsstruktur der Aussage. Die Längsgliederung der Aussage und deren Einreihung unter einzelne Kategorien berücksichtigt in der Hauptsache nur die Einzelbestandteile, sie zählt und sortiert gleichsam die einzelnen Bausteine der Aussage; der innere Aufbau der längsgegliederten Aussage kann hier nur nebenbei und nur unvollständig zum Ausdruck kommen. Am ehesten sind noch die Beziehungsangaben geeignet, bis zu einem gewissen Grad das Vorhandensein sachlicher Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dingen zum Ausdruck zu bringen, aber mit ihnen werden immer nur

[1]) Z. B. ein Schüler des ersten Schuljahres beschreibt das (im Puppenbild) am Boden liegende Spielzeug folgendermaßen: „Da ist ein rundes Ding, und da sitzt ein Männlein drin; da hat er gelb und blau herunter und eine Zipfelkapp' auf und rot und schwarz 'rum: zuerst schwarz und dann noch ein ganz klein bißchen sieht man rot“. Ferner findet derselbe Schüler an den Stiefeln des Mädchens „schwarze Tupfen“ (die Knöpfe) und „Zäcklein“. Ein andrer deutet die Bretterverkleidung der Häuser (im Winterbild) an mit den Worten: „Da hat's Strichlein 'rum“.

[2]) Ein schwachbegabter Schüler des 1. Schuljahres sagt z. B. in seiner Beschreibung des Winterbildes: „Ein Kamin, da geht Rauch heraus“ (kein Rauch sichtbar); weiter: „Da ist ein Haus, da wohnt niemand mehr, da ist eine Scheuer drin, da ist Stroh drinnen“ (nicht sichtbar).





„äußere Beziehungen“[1]) getroffen, d. h. solche, die sich in der Sprache auf irgendeine Art Ausdruck verschafft haben (meist durch ein besonderes Wort), während die „inneren Beziehungen“ (z. B. zwischen dem Attribut und seinem Träger, zwischen dem Objekt und seinem Verbum) nicht notwendig eines äußeren Zeichens bedürfen. Im einzelnen lassen sich hier etwa folgende Untersuchungen denken:

1. Wir gehen zunächst nur den Hauptgedanken nach und fragen: Ist ein leitendes Motiv der Gesamtanordnung vorhanden und welches? — Bei einzelnen Schülern scheint es vollständig zu fehlen. Insbesondere bei kurzen Aussagen, die sich mehr oder weniger auf eine Aufzählung der Hauptsachen beschränken, ist ein solches nicht immer ohne weiteres nachweisbar; ein ordnendes Prinzip kann aber darum doch vorhanden sein (z. B. die auffallendsten oder die wichtigsten oder die interessantesten Dinge[2]) kommen zuerst, dann das weniger Auffallende usw.), nur läßt es sich nicht sicher beurteilen, solange man nur die Aussage allein in Betracht zieht[3]). In manchen Fällen aber ist deutlich, daß das räumliche Nebeneinander der einzelnen Hauptgegenstände für die Anordnung von Bedeutung ist. Tritt dies nicht nur in der Beschreibung, sondern auch im Bericht auf, so weist es auf ein gut ausgebildetes Ortsgedächtnis hin. Auch in sehr ausführlich gehaltenen Aussagen kann dies deutlich zu erkennen sein.

Z. B. der gutbegabte[4]) Schüler Ib 1 beginnt in seiner Beschreibung des Puppenbildes rechts oben (Kanarienvogel), geht nach links herüber (Blumen), dann nach unten (Vorhang, Bett), dann wieder nach rechts herüber (Boden, Spielzeug), endlich zu den die Mitte des Bildes einnehmenden Kindern mit der Puppe. Dabei werden jeweils die einzelnen Hauptgegenstände gleich ganz fertig gemacht, nur zwei unbedeutende Nachträge finden sich noch am Schluß. Dementsprechend ist auch im Bericht dieses Schülers über das Winterbild die Mitwirkung des Ortsgedächtnisses deutlich zu erkennen. Einige Bruchstücke aus der Beschreibung mögen hier noch Raum finden[5]): „Der Vogel sperrt's Maul auf; und so ein Ding ist da zum Wassertrinken. Und da hat's Stöcke; einer ist rot, es sind vier so rote Dinger und Blumen mit grünen Blättern; und dann hat's Stöcke, einer mit einem Häfelein, das ist rot, und weiße Blätter und grüne; und ein blauer Stock rund herum, und die Blumen sind innen rot und außen 'rum hat's weiße und grüne Blätter und gelbe; und ein Vorhang, innen ist's wie Blätter und innen hat's einen Tupfen ... Der Bub hat einen großen Hut auf, und rotes Haar sieht man noch drunter; und so macht er mit dem Finger [wird gezeigt] und hat einen blauen Anzug an, und unten sieht man wie ein Höslein weiß 'rum; und

[1]) Über „innere“ und „äußere Beziehungen“ vgl. Wundt, Logik[3] I, S. 135 ff. — In unsrem Kategorienschema sind die Beziehungsbegriffe eingeteilt (ebenfalls nach Wundt) in örtliche Beziehungen, zeitliche Beziehungen und Bedingungen (hierher gehören Grund, Art und Weise, Zweck, Mittel).

[2]) Schröbler z. B. glaubt feststellen zu können, daß sich bei vielen Aussagen ein erster Teil als „Sphäre des Interesses“ von einem zweiten unterscheiden läßt, bei dem der Einfluß des Interesses fehlt (a. a. O., S. 35—37).

[3]) Man muß, um die nötigen sicheren Unterlagen für die Beurteilung zu haben, dann noch Parallelversuche unternehmen, welche die einzelnen Aussagegegenstände nach dem Grad ihrer Auffälligkeit, ihrer (inhaltlichen) Wichtigkeit, ihrer Interessebetonung ordnen.

[4]) Vielleicht sind Untersuchungen wie die oben angedeuteten gerade auch für die Begabungslehre besonders wichtig.

[5]) Im obigen wurde die mundartlich gehaltene Wiedergabe des 7 ¼jährigen Knaben dem Schriftdeutschen etwas angenähert; die eigentümlichen kindlichen Formen in Ausdruck und Satzbau sind aber sonst vollkommen erhalten geblieben.



Strümpfe hat er auch, rot und da oben 'rum noch schwarz und so Zäcklein 'rum und schwarze Halbschühlein ..."

Aber auch da, wo nicht das räumliche Nebeneinander in dieser Art zum beherrschenden Prinzip wird, findet man doch manchma das Bestreben, die *Beschreibung einzelner Hauptgegenstände gleich auf einmal fertig* zu machen, indem sie möglichst vielseitig gehalten wird; wenn so ein Gegenstand nach dem andern an die Reihe kommt, so ist auch hier ein ordnendes Prinzip unverkennbar. Noch ein anderer Gesichtspunkt aber wird, wie es scheint, in einer verhältnismäßig großen Zahl von Aussagen zur Geltung gebracht; ich möchte ihn mit dem Ausdruck „*konzentrische Aussagekreise*" andeuten, denn man findet in solchen Aussagen mehr oder weniger deutlich ein zweimaliges Durchlaufen des Bildinhaltes: während der erste (engere) konzentrische Kreis sich mehr auf die Hauptsachen beschränkt, bringt der zweite (weitere) dazu noch genauere Ausführungen.

Zwei Beispiele aus den Protokollen mögen das soeben Gesagte näher beleuchten. Zuerst die Beschreibung des Schülers II b 2; hier hat der erste konzentrische Kreis die Form der „Aufzählung", der zweite (von dem kaum der dritte Teil hier wiedergegeben wird) die einer ausführlicheren Beschreibung: „Da ist ein, zwei Mädchen und ein Knabe darauf und ein Brett und Stöcke und ein Vogel —[1]) und Blumen — und eine Bank — — das Bild ist *schön* — die Wand ist blau, und weiße Streifen, und der Vorhang hat schwarze Streifen und schwarze Tüpfelchen; er ist dunkelweiß, und der Boden ist dunkelblau; und der Knabe hat ein blaues Hemd an und schwarze Streifen; und das Mädchen hat ..." usw. — Dazu noch die Beschreibung eines beinahe Vierzehnjährigen (VII b 1): „Es sitzt hier ein Knabe mit einem großen Hut auf dem Kopfe, der hält eine Puppe an der Hand. Neben ihm sitzt ein Mädchen; über ihnen ist ein Käfig mit einem Kanarienvogel, ein Blumenstrauß und zwei Blumenstöcke. Neben dem Knaben ist eine Wiege und neben dem Mädchen ein Hanselmann. Rechts und links von dem Mädchen und Knaben sind Vorhänge und hinter ihnen eine Wand. Sie sitzen auf einem Tritt[2]). Der Knabe hält den Finger gegen die Puppe. Ihre Füße sind auf einem schönen blauen Boden. Der Vogel singt ein Lied. An dem Käfig ist ein Kästchen, darin der Vogel baden kann. Der Knabe hat eine Fuhrmannskutte an; das Mädchen hat ein weißes Kleid mit weißen Tupfen und rote Schuhe. Der Knabe hat rote Strümpfe und schwarze Schuhe. Die Puppenbettlade ist gelb; die Vorhänge darüber sind rosa mit weißen Tupfen" usw.

Eine vergleichende Betrachtung der von Klasse VI und VII stammenden Beschreibungen mit denen von Klasse I und II schien mir zu zeigen, daß diese Art der Anordnung in den Beschreibungen der *Oberstufe* wahrscheinlich noch *häufiger* ist als in denjenigen der Unterstufe[3]) (hier in drei Fällen unter acht, dort in sechs Fällen unter acht deutlich festzustellen); außerdem scheint auch der Unterschied typisch zu sein, der in den obigen Beispielen sehr deutlich heraustritt, daß nämlich *auf der Unterstufe der erste konzentrische Kreis vielfach nur eine „Aufzählung"* der Hauptgegenstände ist oder wenigstens einer solchen nahekommt, während er *auf der Oberstufe* sofort auch die *räumliche* Ordnung der Hauptgegenstände zum Ausdruck bringt, wobei dann auch die Angaben verbaler Natur eine Rolle spielen und gelegentlich einige Eigen-

[1]) Durch Gedankenstriche werden hier auffallendere Pausen und Stockungen, die bei der Bildbeschreibung eintraten, angedeutet.

[2]) Hier ist der erste konzentrische Kreis vollendet; das Folgende ist weitere Ausmalung.

[3]) Es sollte kaum nötig sein, hier noch einmal darauf hinzuweisen, daß alle derartigen Ergebnisse nur als vorläufige und als Anregung zum Weitersuchen betrachtet sein wollen (vgl. o. S. 289).



schaftsangaben mit unterlaufen können. Zweifellos tritt dann der Antrieb zur Erweiterung häufig in einer Form auf, die durch begriffliche Kategorien bedingt ist: die Kinder kommen z. B. irgendwie darauf, daß man auch die Farben der Dinge angeben kann oder bei Personen die Kleidung und fangen dann an, mit diesen Kategorien zu arbeiten; und es ist unumgänglich, daß mit der einen Kategorie, deren Angabe beabsichtigt ist, auch noch andere auftreten (mit den Farben die betr. Gegenstände, sowie zahlreiche Beziehungen und Angaben verbaler Natur), die Aussage also überhaupt reichhaltiger wird. Des weiteren kann der Übergang vom ersten zum zweiten konzentrischen Kreis scharf sein, vielleicht sind beide durch eine längere Pause des Besinnens getrennt (vgl. o. das 1. Beispiel), oder das Kind kann scheinbar allmählich in die ausführlichere Darstellungsart hineingleiten; der zweite Kreis kann dann selbst wieder streng nach Hauptgegenständen geordnet sein oder keine deutlich erkennbare Ordnung aufweisen. Nach alledem würde es bei den Beschreibungen nicht angängig sein, wenn man den Grad der gedanklichen Ordnung einfach darnach beurteilen wollte, ob eine Versuchsperson mehr oder weniger oft auf gewisse Hauptgegenstände zurückkommt[1]); denn bei den konzentrischen Aussagekreisen besteht ja gerade das Prinzip der Ordnung in einer solchen Rückkehr zu den einmal bereits genannten Dingen. Es scheint sogar, daß das wiederholte Zurückkommen auf das schon Behandelte in den Beschreibungen der Oberstufe unter Umständen häufiger sein kann als in denen der Unterstufe. Man kann dies dann mit dem hohen Grad von natürlicher Mitteilsamkeit und Gesprächigkeit zusammenbringen, dem man im ersten Schuljahr häufig begegnet: während die älteren Schüler öfters wieder nach neuen Gesichtspunkten zur Erweiterung ihrer Darstellung suchen müssen, können die jüngeren alles, was sie überhaupt zu sagen haben, gleich auf einmal erledigen. Schon eher ist es möglich, daß man in den Berichten die Häufigkeit des Zurückkommens auf bereits behandelte Dinge als Maß der gedanklichen Ordnung betrachten kann — und zwar im reziproken Sinne: je seltener die Rückkehr, desto besser die Ordnung; denn hier spielen die konzentrischen Aussagekreise wohl überhaupt eine geringere Rolle als in den Beschreibungen, was bei dem durchschnittlich geringeren Umfang der Berichte und bei den besonderen Bedingungen, unter denen sie entstehen (die Hauptsachen werden im ganzen leichter gemerkt, während bei den Einzelheiten das Gedächtnis oft bald versagt), erklärlich sein dürfte[2]).

[1]) Damit soll nicht in Abrede gestellt sein, daß es im einzelnen viele Fälle gibt, in denen die Rückkehr zu bereits behandelten Dingen tatsächlich auf Mangel an Ordnung beruht.

[2]) Von den 8 Berichten über das Puppenbild, die von Klasse I und II geliefert worden waren, zeigten 3 die Anordnung nach konzentrischen Aussagekreisen, von den 8 Berichten der Klasse VI und VII zwei. Die übrigen 5 Berichte der beiden Unterklassen zeigten bei einem Gesamtumfang von 152 Einzelbestandteilen 18 Fälle von Rückkehr zu den bereits behandelten Dingen, während die übrigen 6 Berichte der Oberklassen bei einem Gesamtumfang von 268 Bestandteilen 22 solche Fälle erkennen ließen; auf je 100 Aussagebestandteile berechnet bedeutet dies für die Unterstufe (rund) 12 Fälle von Rückkehr, für die Oberstufe dagegen nur 8. (Ich wählte für diese Feststellung das Puppenbild, weil sich hier leicht eine größere Zahl voneinander verhältnismäßig unabhängiger, für sich allein nicht allzu verwickelter Gegenstände unterscheiden läßt, die „Themen" für die Aussage liefern können; z. B. Knabe, Mädchen, Puppe, Vogelkäfig, Blumen usw.)



Im allgemeinen kann man also — und zwar schon auf Grund der Untersuchungen über den Kategorienbestand der Aussage — wohl sagen, daß die gedankliche Ordnung und Gliederung der Aussage im Verlauf der Entwicklung zunimmt; es ist aber gar nicht leicht, nun auch zu sagen, wie dies im einzelnen zum Ausdruck kommt, welches die ordnenden Prinzipien sind, ob auch in ihrem Auftreten eine Entwicklungsreihe festgestellt werden kann und ob sich ein bestimmtes, einfach zu handhabendes Maß zur Beurteilung der Ordnung und Gliederung aufstellen läßt.

2. Es gilt, neben den einzelnen Aussagebestandteilen auch sämtliche zwischen ihnen bestehenden Beziehungen zu untersuchen, und zwar die zwischen den Einzelbestandteilen (wie wir sie durch unsere Kategorieneinteilung erfassen) bestehenden ebenso gut wie die zwischen Einheiten höherer Ordnung (z. B. umfangreicheren Satzgliedern oder Sätzen); vor allem auch die „inneren" Beziehungen und nicht nur die „äußeren" (vgl. o.). Vielleicht ist es auch möglich, einmal aus den komplexeren Gedanken die Zentren herauszusuchen, um die sich die übrigen Einzelbestandteile gruppieren[1]), und dann von hier aus zu bestimmen, welche Denkbeziehungen zwischen dem zentralen und den peripheren Einzelbestandteilen bestehen. Dies würde eine Untersuchung ergeben, die mit derjenigen von P. Vogel[2]) über „Die Denkbeziehungen in den Urteilen des Schulkindes" verwandt wäre und doch, da das Untersuchungsmaterial unter ganz anderen Bedingungen gewonnen wurde als dort, neben ihr einen Platz behaupten könnte. Was hier gesagt ist, setzt freilich voraus, daß man die Aussage nicht bloß nach den letzten inhaltlichen Einzelbestandteilen verarbeitet (wie sie in der sprachlichen Gliederung etwa den Worten entsprechen), sondern daß dabei auch die größeren gedanklichen Einheiten und ihre Zusammenhänge Berücksichtigung finden müssen. Vielleicht wird man künftig in der Zergliederung der Aussagen gerade mit diesen umfassenderen Einheiten beginnen müssen, um dann von da aus erst zu den untergeordneten weiterzuschreiten. Herr Dr. Deuchler hat derartige Aussageuntersuchungen bereits in Angriff genommen.

Eine Kleinigkeit, welche die Untersuchung der zwischen den Einzelbestandteilen bestehenden Beziehungen — allerdings nur die „äußeren" und zwar die örtlichen Beziehungen — betrifft, soll hier noch mitgeteilt werden. Ich habe die Ortsangaben, die in Klasse I und in Klasse VII vorkommen, je einer genaueren Prüfung unterzogen. Wir sehen dabei ab von den Unterschieden der Zahl, die ja ebenfalls vorhanden, aber nicht gerade bedeutend sind (in Klasse I machen die Ortsangaben 21%, in VII 25% aller Einzelangaben aus) und fragen nach der Art der einzelnen Angaben. Da zeigt sich nun zuerst, daß die Angaben der Oberklasse viel bestimmter sind als die des untersten Schuljahres: während hier fast nur die Beziehungen „auf" (darauf, hinauf, über usw.), „unter", „an", „in", „herum" geläufig sind, „neben" und „hinten" nur selten vorkommen, finden wir dort, daß „neben", „hinter", „vor" häufig auftreten, ferner genauere Bezeichnungen

[1]) Z. B. in dem Satz: „Da fahren Kinder Schlitten und Schlittschuhe auf einer Schlittenbahn", bilden doch wohl die beiden Tätigkeiten das Zentrum, um das sich die übrigen Angaben gruppieren, während in dem Satz: „Der Knabe hat einen großen braunen Hut auf dem Kopfe" es vor allem auf die Angabe des Hutes abgesehen ist.

[2]) Peter Vogel, Untersuchungen über die Denkbeziehungen in den Urteilen des Schulkindes. Gießener Dissertation 1911.



wie „links davon“, „hinten an ...“, „auf beiden Seiten“, hüben und drüben“ u. ähnl. Zweitens sind im ersten Schuljahr hauptsächlich weniger selbständige Dinge mit verhältnismäßig selbständigeren durch die Ortsbeziehung verknüpft (Auf dem Haus ist ein Kamin, Feder an dem Hut, Vögelein im Käfig), d. h. solche, die im Bilde selbst schon deutlich eine Einheit bilden; im siebenten Schuljahr dagegen werden gerade die verhältnismäßig selbständigen Dinge zueinander in Beziehung gesetzt (und zwar tritt dies vielfach mit auffallender Deutlichkeit zutage, z. B. neben der Schlittenbahn ist ein See; vor dem Haus stehen Kinder; hinter dem See ist ein Dorf, dahinter ein Wald; zu beiden Seiten der Kinder ist ein Vorhang; zwischen den Kindern ist eine Puppe usw.). Drittens ist in den Ortsbestimmungen des siebenten Schuljahres die Darstellung des Gesamtraumes stark ausgeprägt, während sich im ersten noch kaum Andeutungen dazu finden (die Beziehungen „vor“ und „hinter“ sind in den Aussagen von Klasse I nur ausnahmsweise vertreten, dagegen in VII sehr häufig; außerdem hier noch Angaben wie „im Hintergrund“, „rechts vorne“ u. ähnl.). Es darf daher als sicher gelten, daß gerade in der Entwicklung der räumlichen Beziehungen die auf Ordnung und Vereinheitlichung des Mannigfaltigen gerichteten Strebungen deutlich zum Ausdruck kommen.

Es sei noch erwähnt, daß Untersuchungen über die zwischen den Aussagebestandteilen bestehenden Beziehungen auch dann Erfolg für die Erkenntnis der Aussagestruktur versprechen, wenn sie zunächst nur mit sprachlich-grammatikalischen Kategorien arbeiten[1]) (Wortarten, Satzglieder, Satzarten und deren Beziehungen); wir werden später auf solche Untersuchungen noch kurz zurückkommen (vgl. S. 308 ff.).

c) Beurteilung der in den Aussagen zutage tretenden Auffassungs- und Darstellungsweise. Über diesen Punkt wurden schon oben die wesentlichen Ergebnisse aus bisherigen Untersuchungen mitgeteilt (vgl. S. 291 ff). Neue Ergebnisse können hier (ausgenommen beim 5. Punkt) nicht angeführt werden. Es soll daher nur noch einmal versucht werden, die wichtigsten Gesichtspunkte der Untersuchung, die hier in Betracht kommen, zusammenzustellen; denn bei künftigen Arbeiten wird es sich ja gerade darum handeln, die seither oft übliche Vermengung verschiedener Gesichtspunkte zu vermeiden und die einzelnen Entwicklungslinien je von Anfang bis zu Ende zu verfolgen. Soviel Probleme, soviel einzelne Untersuchungen müssen auch gemacht werden. Es mögen etwa die folgenden sein:

1. Die Entwicklung der Situationsdeutung (vgl. Bobertags Stufe der „Erklärung“, Rodenwaldts „Interpretationsform“); als Vorstufen einer eigentlichen Situationsdeutung sind vielleicht auch solche Fälle zu betrachten, wo unter verhältnismäßig lebhafter Mitbeteiligung der Phantasie der Bildinhalt geradezu zu einer Geschichte ausgesponnen wird[2]), die sich aber mit einer nüch-

[1]) Vgl. die Untersuchungen über den Aufsatz, insbesondere über dessen stilistische Durcharbeitung, von Cohn-Dieffenbacher (a. a. O., S. 99—172).

[2]) Z. B. in dem Bericht des Schülers Ia 2 findet sich, nachdem zunächst einige Hauptsachen angegeben wurden, die Stelle: „Unten ist ein Bub, und ein Mädchen hockt unten, tun spielen mit den Blöcklein [= Bauklötzchen; davon ist aber nichts auf dem Bilde zu sehen] und tun ein Haus machen. Sie tun lachen, dann fällt das Haus ein“

ternen Auffassung nicht verträgt — um eine kombinierende Tätigkeit handelt es sich auch hier, nur fehlt dabei den Versuchspersonen die Möglichkeit einer richtigen Beurteilung solcher Phantasieprodukte.

2. Die Bedeutung des erworbenen Wissens für die Aussage. In dem „gelehrten Typus" von Binet und in Schröblers „Typus des Schemas" kommen eigentlich nur gewisse auffallende Erscheinungen (vielleicht Ausnahmeerscheinungen), die unter diesen Gesichtspunkt gehören, zur Darstellung. Es handelt sich aber überhaupt um die Frage: welchen Einfluß hat das Wissen — die Bekanntheit mit den Bildinhalten und mit der Art der bildlichen Darstellung sowohl als mit den Mitteln der sprachlichen Darstellung — auf die Aussage?[1])

3. Das gefühlsmäßige Einleben in den Bildinhalt (vgl. Wolodkewitschs Rubrik „Emotion"); Ausdrücke über die mutmaßlichen Stimmungen und Gefühle der Bildpersonen[2]), vielleicht auch des Mitgefühls mit ihnen.

4. Die ästhetische Einfühlung; sie geht auf die formale Seite des Bildes. In unsrem Zusammenhang ist natürlich nur die Frage von Interesse, inwieweit diese Einfühlung in den Aussageversuchen zum Ausdruck gebracht wird; an besonderen Untersuchungen über einzelne Fragen des ästhetischen Bildverständnisses fehlt es ja nicht[3]).

5. Auch die Frage nach dem Aussageumfang gehört mit unter die Probleme der Aussageformulierung. Besondere Bedeutung gewinnt sie, sobald man sie mit andern Untersuchungen in Beziehung setzt (z. B. mit der Frage nach der kategorialen Beschaffenheit[4]) umfangreicher Aussagen im Vergleich mit weniger umfangreichen, vgl. o. S. 293); im Hinblick auf die Aussageentwicklung soll noch besonders hervorgehoben werden, daß in unsern Untersuchungen beim Eintritt sowohl der zweiten als auch der dritten Stufe der Aussageentwicklung (vgl. o. S. 290) ein deutliches Zurückgehen des Aussageumfanges wahrzunehmen ist; mit der eintretenden neuen Stufe verknüpft sich also beidemal zugleich das Stre-

---

usw. Oder in der Beschreibung von IIIb 2 heißt es am Schluß: „Die Kinder spielen in der Stube. — Die Kinder fragen miteinander etwas. — Der Bub erzählt den zwei Mädchen etwas. Die zwei Kinder hören dem Buben zu, wie er erzählt." Bei älteren Schülern kommen grundlose phantasiemäßige Ausschmückungen nicht mehr vor.

[1]) Von dieser Fragestellung zur Frage nach der Erziehung der Aussage ist nur noch ein Schritt; denn die „Erziehung" kann ja gerade durch solche Mittel wie Vermehrung des Wissens, Einführung ins Bildverständnis, Bekanntmachung mit gewissen Gesichtspunkten der Darstellung (z. B. den begrifflichen Kategorien) erfolgen (vgl. die bereits angeführte Abhandlung von M. Dürr-Borst); doch dürfte auch die obige Fragestellung an sich schon wertvoll sein.

[2]) Z. B. VIIa 2: „Die Kinder freuten sich über das schöne Winterwetter".

[3]) Vgl. z. B. Albien und Meumann (Vorles. von Meumann I, S. 593); Müller, Ästhetisches und außerästhetisches Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken; Dehning, Bilderunterricht (die beiden letzten Schriften in der Sammlung „Pädagogisch-psychologische Forschungen", herausg. von Meumann und Scheibner).

[4]) Untersuchungen über den Aussageumfang und sein Verhältnis zur kategorialen Beschaffenheit der Aussagen sind bereits ausgearbeitet, aber noch nicht veröffentlicht; im obigen sind einige Hauptergebnisse kurz angedeutet. Die Entwicklung des Aussageumfanges durch die sieben Schuljahre (und zwar Berichte und Beschreibungen zusammengenommen, im ganzen 16 Aussagen von jedem Schuljahr) ist folgende:

	in Klasse	I	II	III	IV	V	VI	VII	
beträgt	die Gesamtleistung	1267	632	946	1015	1238	1371	911	Einzelbestandteile.



ben nach Hervorhebung des Wesentlichen und zusammenfassender Darstellung der Hauptsachen, nur nimmt dieses im siebenten Schuljahr (wo die Beziehungsangaben verstärkt auftreten) andere Formen an als im zweiten (wo die Tätigkeits- und Zustandsangaben prozentual zunehmen). Hier wird so recht deutlich, wie diese ganze Entwicklung verläuft: statt von „Stufen" könnte man vielleicht eher von „Wellen" reden; doch wurde jener erste Ausdruck hier einstweilen noch beibehalten.

IV. Das Entwicklungsgesetz.

Zur Einleitung dieses Abschnittes erinnern wir uns zuerst noch einmal an die beiden im Anschluß an Wundt gegebenen Formulierungen, die wir schon in den früheren Untersuchungen zur Aussageentwicklung (vgl. Abschnitt II) bestätigt fanden: vom (vorwiegend) gegenständlichen zum zuständlichen, vom (vorwiegend) fragmentarischen zum diskursiven Auffassen und Denken. Wir stellen außerdem noch ganz kurz zusammen, was uns der unmittelbar vorhergehende Abschnitt (III) über die Entwicklung der Aussageformulierung gelehrt hat:

1. Die „Hauptsachen erster Ordnung" werden in der Unterklasse annähernd gleich häufig genannt wie in der Oberklasse, „Hauptsachen zweiter Ordnung" merklich seltener, dagegen unwichtige Dinge bedeutend häufiger, zum Teil ausschließlich nur in der Unterklasse (sogar rein formale Bildbestandteile wie „Strichlein" oder einzelne Farben werden hier selbständig aufgeführt).

2. Die Anordnung nach konzentrischen Aussagekreisen scheint (in den Beschreibungen jedenfalls) auf der Oberstufe häufiger vorzukommen als auf der Unterstufe; dort treten dann die räumlichen Beziehungen meist schon von Anfang an auf, während der erste konzentrische Kreis auf der Unterstufe mehr einer „Aufzählung" nahekommt.

3. In den Berichten, wo die konzentrische Anordnung nicht die führende Rolle spielt wie in den Beschreibungen, ist es auch eher als in diesen möglich, die Häufigkeit des Zurückkommens auf bereits besprochene Dinge als reziprokes Maß der gedanklichen Ordnung zu betrachten.

4. Die örtlichen Beziehungsangaben sind auf der Oberstufe bestimmter gehalten als auf der Unterstufe; sie gehen mehr darauf aus, selbständige Gegenstände miteinander zu verbinden (in der Unterklasse dagegen verknüpft die Ortsbeziehung meist nur die weniger selbständigen Dinge mit den verhältnismäßig selbständigen, denen sie als Teile zugehören) und geben deshalb auch eine klarere Vorstellung des Gesamtraumes.

5. Zweimal im Lauf der während der Schulzeit sich vollziehenden Aussageentwicklung verbindet sich mit der Abnahme des Gesamtaussageumfanges zugleich eine wichtige Änderung der kategorialen Beschaffenheit: im zweiten Schuljahr treten die Tätigkeits- und Zustandsangaben, im siebenten die Beziehungsangaben stärker hervor.

Übrigens lassen sich auch in den hier angedeuteten Entwicklungen die Wundtschen Formeln mehr oder weniger deutlich wiedererkennen, wir wollen jedoch hierauf nicht weiter eingehen; ein Streben aber tritt in ihnen jedenfalls beherr-



schend hervor: es ist auf Ordnung, Gliederung und Vereinheitlichung der Aussageinhalte gerichtet. Auf der Unterstufe haftet die Bildaussage mehr am einzelnen Ding, das um seiner selbst willen wertvoll ist; auf der Oberstufe geht sie mehr vom Ganzen aus, und das Einzelne gewinnt seine Bedeutung erst im Lichte des Ganzen. Wenn auch die beiden Extreme schließlich nur in abstracto ganz auseinandergehalten werden können, so ist doch in ihnen klar die allgemeine Entwicklungsrichtung angegeben: Von einer mehr oder weniger unzusammenhängenden Mannigfaltigkeit zur gegliederten Einheitlichkeit des Aussageinhaltes.

In diesem Entwicklungsgesetz sind die einzelnen Teilentwicklungen, soweit oben von ihnen die Rede war, enthalten; im Nachweis spezieller Entwicklungsgesetze wird noch eine Hauptarbeit der künftigen Forschung liegen.

Erwähnt sei auch, daß der von Meumann[1]) besonders hervorgehobene, in der intellektuellen Entwicklung sich offenbarende Gegensatz „von passiver Hingabe an die Eindrücke zu aktiver, zielbewußter Tätigkeit", soweit er für die Entwicklung der Bildbetrachtung wichtig ist, ebenfalls in unsrem Gesetz zum Ausdruck kommt; denn eine „unzusammenhängende Mannigfaltigkeit" bei der Darstellung des Bildinhaltes wird gerade dann zustande kommen, wenn die Versuchsperson sich verhältnismäßig passiv den Eindrücken hingibt, während die Wertung und Auslese, Ordnung und Gliederung der Einzelbestandteile sowie deren Zusammenfügung zum einheitlichen Ganzen eine vermehrte Aktivität verraten. Es sind überhaupt die Grundzüge der Auffassungs-, Denk- und Sprachentwicklung, die sich in diesem Gesetz widerspiegeln; und es läßt erkennen, daß diese Entwicklung ebenso gut in synthetischer[2]) wie in analytischer Richtung erfolgt. Jedoch muß man sich vor Augen halten, daß damit nur die allgemeine Entwicklungsrichtung gegeben ist; daß die Entwicklung im einzelnen nicht durchweg geradlinig verläuft, haben ja die Untersuchungen über die begrifflichen Kategorien sowie die Angaben über den Aussageumfang gezeigt.

Fragen wir noch, auf welchem Punkt der so vorgezeichneten Entwicklungslinie wir uns am Anfang und am Ende der volksschulpflichtigen Zeit befinden, so ist darauf zu antworten, daß in den Aussagen des ersten Schuljahres ein völliges Auseinanderfallen der Aussagegrundlage in ihre Einzelbestandteile nicht oder kaum mehr nachweisbar ist; schon eher finden sich Andeutungen dieser Art in dem das Bildverständnis prüfenden Abfrageversuch (Bilddeutungsversuch, s. u. S. 311). Der Bildzusammenhang ist aber zunächst mehr nur nach der negativen Seite hin wirksam: er verhindert ganz falsche, nicht in den Zusammenhang passende Auffassungen einzelner Bildbestandteile; die eigentlich aktive Auslese und Verknüpfung der Einzelbestandteile wird aber erst im Laufe einer weiteren längeren Entwicklung erreicht. Im siebenten Schuljahr scheint dann der Fortschritt gegenüber den vorhergehenden Altersstufen gerade darin zu liegen; infolge des stärkeren Gestaltungsstrebens ist dieses Schuljahr wahrscheinlich (in Anbetracht auch unsrer leichtverständlichen Bilder)

[1]) Vgl. Vorl. I, S. 693.

[2]) Vgl. dazu die Auseinandersetzung Sterns mit Meumann (Über Intelligenz-Stadien usw., S. 311 u. 312), wobei Stern betont, daß neben der „analysierenden Aufmerksamkeitsarbeit" auch eine synthetische besteht und daß diese sich nicht nur annehmen, sondern aus der Untersuchung tatsächlich nachweisen läßt.



wenigstens in einer Anzahl seiner Vertreter von dem Ideal einer gegliederten Einheitlichkeit des Aussageinhaltes nicht mehr weit entfernt.

Zwei Beispiele mögen an dieser Stelle noch Raum finden, je eines von Klasse I und VII.

Schüler I c 1, Beschreibung des Winterbildes (durch auffallende Zusammenhanglosigkeit ausgezeichnet): Da tun sie Schlittschuh fahren und Schlitten fahren und auf dem Eis Schlittschuh fahren; und ein Wald und ein Haus, und eine Uhr und Bäume, Garten und Häuser und Schnee und eine Stange; und Schnüre sind an den Schlitten, und Mädchen und Buben sitzen auf den Schlitten. Ein Berg, und Davoser, und Schlittschuhe. — Und da ist ein See, der ist gefroren, und Bäume, da ist Schnee droben; Fenster, Kamin, Dach und der Himmel — eine Stange und ein Gartenzaun, und da hat's Türen und ein Bänklein und Äste und Bühnefenster — und Schnee und Risse und Bäume und Tücher auf den Schlitten; eine Spitze an einem Haus — und eine Feder und ein Hut und Tücher um den Kopf und Handschuhe an. — Farben sind da — und eine Uhr — und da fliegt einer hin beim Schlittschuhfahren, und da fliegt einer vom Schlitten 'runter, und der Schlitten ist umgefallen; und da hat's rote Strümpf — und Buben und Mädchen sind da — und die Hosen sind geflickt.

Schüler VII a 1, Beschreibung desselben Bildes (vgl. auch das oben schon — S. 301 — mitgeteilte Beispiel von VII b 1): Hier ist ein Dorf, die Dächer sind weiß von Schnee. Links davon ist ein Tannenwald. An dem Berg sind Kinder, die fahren Schlitten und Schlittschuhe. Die einen liegen auf dem Schlitten, die andern sitzen darauf; ein Kind davon fiel über den Schlitten hinunter, so daß dieser beiseite flog. An dem Hause dort hinten steht eine Schar Kinder und schauen zu. Einige davon gehen den Berg hinauf mit ihren Schlitten, daß sie wieder hinunterfahren können. Auf dem Teiche links fahren die Mädchen und Buben Schlittschuh; einige davon fallen auf den Boden. Vor den Häusern hat es auch Gärten, in welchen Bäume sind. Auf der Kirche ist auch eine Uhr und ein Turm. — Die Kinder sind fest eingepumpelt, daß es sie nicht friert. Das Dorf ist ein Bauerndorf. — Die Bäume sind ganz kahl.

Es soll nun noch gezeigt werden, daß auch die Ergebnisse aus den dem Aussageversuch verwandten Gebieten unter das Entwicklungsgesetz fallen.

1. Neben die Aussageversuche, die (bei uns jedenfalls und auch sonst meistens) sich des mündlich-sprachlichen Ausdrucks bedienen, stellen wir zuerst die Aufsatzversuche, die irgendeinen verwickelten Sachverhalt schriftlich festlegen. Wenn auch die inneren und äußeren Bedingungen, unter denen die Niederschrift erfolgt, teilweise andere sind als bei der mündlichen Aussage, so wird man doch erwarten dürfen, daß der schriftliche Ausdruck sich dem mündlichen bis zu einem gewissen Grad annähert; und dies um so eher, je mehr die im Anfang mit der schriftlichen Darstellung verbundenen besonderen Schwierigkeiten schwinden. Von den hier in Betracht kommenden Untersuchungen wurde diejenige von Cohn und Dieffenbacher[1]) bereits genannt. Die von ihnen verarbeiteten Aufsätze über das Thema: „Was ich auf dem Freiburger Bahnhof gesehen und erlebt habe“,

[1]) Zu dem Folgenden vgl. insbesondere S. 194 und 195 der Untersuchungen von C. und D. — Auch Pfeiffers Untersuchungen über die „qualitativen Arbeitstypen“ können hier wieder erwähnt werden (vgl. S. 291). Nach ihm „besteht die psychische Entwicklung im allgemeinen in einem Wachsen der Spontaneität“; wenn dabei das einfache Beschreiben, Beobachten und Erzählen am Anfang der Entwicklung steht, während das Beziehen und Schließen und endlich das phantasievolle Sicheinleben in die darzustellenden Gegenstände, Bilder und Begebenheiten erst später auftreten, so paßt auch dies zu dem allgemeinen Entwicklungsgesetz der Aussageformulierung (vgl. Pfeiffer, a. a. O. S. 260).



stammen von Schülern höherer Lehranstalten (Realschüler im Alter von rund 8 bis 18½ Jahren, dazu noch Mädchen; das Durchschnittsalter der einzelnen geprüften Klassen liegt meist etwa zwei Jahre auseinander). Die Verfasser finden vor allem, daß sich auf der Oberstufe ein stärkeres Hervortreten logischer Dispositionen (d. h. Gesichtspunkte der Aufsatzgliederung) geltend macht, was ganz im Sinne des allgemeinen Entwicklungsgesetzes ist. Die Entwicklung des Stiles zeigt sich außerdem noch besonders im Wachstum des Satzumfanges und in der wachsenden Zahl logischer Satzverbindungen, also ist auch hier wieder zunehmende Ordnung und Gliederung der Einzelheiten zu beobachten. Mit der Entwicklung des schriftlichen Gedankenausdrucks im Volksschulalter befassen sich die Untersuchungen über „Aufsatzunterricht und Kindersprache" von Steger und Christoph[1]). Sie fanden, daß der schriftliche Gedankenausdruck vier Stufen durchläuft, die sie als „Schemastufe", Stufe des „Naiven", Stufe des „Sanguinikers" und Stufe des „Bedächtigen" bezeichnen. Wir wollen hier von einer genaueren Charakterisierung dieser einzelnen Stufen absehen und versuchen, einige Entwicklungslinien herauszuheben, die sich aus der von den Verfassern auf Seite 54 und 55 ihres Buches[2]) selbst gegebenen Zusammenstellung über die Eigentümlichkeiten der einzelnen Stufen herausschälen lassen. Die Entwicklung des Ausdrucks im Aufsatz führt demnach 1. vom Vorherrschen der Gegenstandsbegriffe zur Anwendung sämtlicher Kategorien; 2. vom vorherrschenden Hauptwort zur Mannigfaltigkeit in den Wortarten, insbesondere auch zum Gebrauch der Bindewörter; 3. vom Vorherrschen des rein einfachen Satzes zur freien Verwendung der verschiedenen Satzarten und -konstruktionen; 4. von Plan- und Ordnungslosigkeit (Gefühlswerte und Auffälligkeit sind im Anfang für die Erwähnung von Dingen vielfach maßgebend) zu kleineren und größeren geordneten Abschnitten; endlich zur einheitlichen Abrundung des Ganzen, wobei auch Schlußbildungen und Begründung eine Rolle spielen; 5. von Dürftigkeit (bei loser Aneinanderreihung einzelner Hauptsachen) über reichhaltige, ausführliche Einzelbeschreibung mit mangelhafter Abrundung zu einer das Charakteristische auslesenden, auf kritischer Besinnung beruhenden Einzelbeschreibung. Es ist keine Frage, daß auch alle diese Ergebnisse mit unsrem Gesetz der Aussageentwicklung übereinstimmen[3]). Auch daß der Aussageumfang in seinem Entwicklungsverlauf ganz bestimmte Beziehungen zur Entwicklung der Aussagequalität erkennen läßt, findet hier in den Aufsatzuntersuchungen seine Parallele (vgl. oben unter 5): so wie bei uns auf der Stufe vorherrschender Beziehungsangaben (Klasse VII) der Aussageumfang den vorhergehenden Schuljahren gegenüber wieder abnimmt, so ist auch bei Steger und Christoph der Aufsatzumfang auf der Stufe des „Bedächtigen"

[1]) Steger und Christoph, Aufsatzunterricht und Kindersprache. Leipzig und Berlin 1911.

[2]) Ich verzichte darauf, im einzelnen nachzuweisen, daß die hier wiedergegebenen Entwicklungslinien im Sinne der Verfasser zutreffend sind; ein Blick auf die Zusammenstellungen S. 54 und 55 dürfte genügen, um dies zu erkennen.

[3]) Wie ich von Herrn Dr. Deuchler weiß, hat er auf Grund der Materialien aus Steger und Christoph, sowie aus einer noch nicht veröffentlichten Untersuchung, die Herr Lohmann über „Die Entwicklung der Formulierung" (und zwar der mündlichen) durchgeführt hat, dem allgemeinen Entwicklungsgesetz ebenfalls die obige Form (vgl. S. 307) gegeben.



durchschnittlich wieder geringer als auf der vorhergehenden Stufe des „Sanguinikers"; dafür ist aber die innere Durcharbeitung eine andere[1]).

2. Auch die Untersuchungen über die Entwicklung der Kindersprache können hier herangezogen werden. Es muß aber genügen, aus den vielen Sonderuntersuchungen über dieses Gebiet das Buch von Stern[2]) über die Kindersprache hervorzuheben, das — von der psychologischen Verarbeitung abgesehen — schon durch die zahlreichen und genauen Aufzeichnungen wertvolle Einblicke gewährt. Insbesondere kommt hier die Entwicklung des Wortschatzes, der Satzformen und Satzverbindungen in Frage. Freilich will es scheinen, als ob Stern auch bei der Entwicklung des Wortschatzes ebenso wie bei den Entwicklungsstufen der Aussage die Tatsachen vielleicht doch allzu stark schematisiert hätte (in beiden Fällen findet er seine bekannten Stadien); jedenfalls aber steht fest, daß die gesamte Sprachenentwicklung von der Stufe des „Einwortsatzes" aus zunächst (mit der weiteren Entwicklung des Wortschatzes) zu einem flexionslosen Mehrwortsatz übergeht, der dann an Umfang und Gliederung weiterhin beständig zunimmt (Flexion, Auftreten neuer Satzglieder und Satzarten, besonders auch von Nebensätzen). Wir sehen daraus, daß die Grundlinien der gesamten Auffassungs- und Denkentwicklung sich in der allgemeinen Sprachentwicklung ebenso deutlich erkennen lassen wie in der Aussageentwicklung im besonderen.

3. Endlich sollen noch die wichtigsten Ergebnisse aus den Untersuchungen über die Entwicklung des Bildverständnisses, soweit sie zu unsrem Entwicklungsgesetz in Beziehung stehen, hier angedeutet werden. Wir sehen dabei ab von der ästhetischen Seite desselben und beschränken uns auf das Verständnis für die Bildinhalte und für die besondere Art der bildlichen Darstellung. Meumann stellte vier Stufen des Bildverständnisses auf: die flüchtige Bildbetrachtung; das Erkennen des der Darstellung entsprechenden Gegenstandes; die genauer analysierende und deutende Bildbetrachtung; das Verständnis der Bildperspektive[3]). Mögen auch die Untersuchungen hierüber noch lange nicht abgeschlossen sein, so sind doch jedenfalls diese Aufstellungen geeignet, auf einen Punkt hinzuweisen: daß nämlich die Möglichkeit einer richtigen Auffassung der dargestellten Inhalte sich nicht nur in die Breite entwickelt, sondern daß auch die Verbindung und Gliederung der Einzelbestandteile fortschreitet — und zwar teils dadurch, daß neben den einzelnen Gegenständen auch noch einzelne Bestimmungen derselben in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit treten, teils dadurch, daß die zwischen den einzelnen Dingen bestehenden Beziehungen inniger werden und klarer hervortreten (insbesondere auch die räumlichen Beziehungen in dem zunehmenden Verständnis für Bildperspektive). — Meine eigenen Untersuchungen „über das Verständnis für bildliche Darstellung"[4])

[1]) Daß der in unsern Aussageuntersuchungen zwischen dem ersten und zweiten Schuljahr eintretende Rückgang des Aussageumfangs in der Aufsatzentwicklung keine Parallele erkennen läßt, ist angesichts der großen Schwierigkeit des schriftlichen Ausdrucks im ersten Schuljahr ohne weiteres begreiflich.

[2]) C. und W. Stern, Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes, Band I. Die Kindersprache. — Vgl. auch W. Stern, Psychol. der frühen Kindheit, S. 87—119.

[3]) Meumann, Vorles. I², S. 281 ff.

[4]) Vgl. o. S. 288, Anm. 9.



betreffen in erster Linie die *formale* Seite des Bildverständnisses (Orientierung im Bildraum und Perspektive), aber auch das Erkennen von *Bildinhalten*, soweit dabei Schwierigkeiten in Betracht kommen, die lediglich durch die besondere Art der bildlichen Darstellung bedingt sind (z. B. stark schematisch gehaltene Dingabbildungen). Sie zeigen[1]), daß die Orientierung nach den Hauptrichtungen des Gesamtraumes etwa im neunten Lebensjahr vorhanden ist, während ein richtiges Erkennen der Abbildungen bekannter einzelner Raumformen (bei denen die zur perspektivisch richtigen Auffassung führenden Motive teilweise nur schwach angedeutet sind) erst im siebenten Schuljahr ziemlich allgemein in die Erscheinung tritt[2]). Weiterhin zeigte sich eine gewisse Reihenfolge im Auftreten der Motive des perspektivischen Sehens: Empfänglichkeit für objektiv deutlich ausgeprägte charakteristische Formelemente und Fixationslinien findet man schon im ersten Schuljahr, während das Verständnis für stark ausgeprägte luftperspektivische Motive offenbar erst etwa mit dem Ende der Schulzeit einsetzt. Andere Ergebnisse beziehen sich auf die *inhaltliche Seite des Bildverständnisses überhaupt* (oder auf die Bilddeutungsfähigkeit). Hier zeigte sich insbesondere, daß die Stufe annähernder Vollständigkeit der richtig gedeuteten Dingabbildungen schon etwa mit dem zweiten Schuljahr (8. bis 9. Lebensjahr) eintritt. Hierher gehören auch die Beobachtungen, die wir hinsichtlich der nichtsituationsgemäßen (aus dem Situationszusammenhang herausfallenden) Bilddeutungen machten (z. B. die Spiegelung der Schlittschuhe auf dem See als Turngeräte aufgefaßt); solche kommen beim Abfrageversuch nur im ersten Schuljahr noch vereinzelt vor, später nicht mehr. Aber auch die nichtdarstellungsgemäßen Bilddeutungen nehmen im Verlauf der Schuljahre ab; es handelt sich dabei um Fälle, wo perspektivische Motive, Form- und Größenverhältnisse unbeachtet bleiben, also Mängel des Verständnisses für bildliche Darstellung offenbar werden. Auch hier finden sich gröbere Fehler nur in den unteren Schuljahren noch häufiger (z. B. die Bretter an den Häusern werden als Backsteine bezeichnet), nach oben hin nimmt sowohl die Zahl als auch das Gewicht der Fehler im allgemeinen ab. Während die nichtsituationsgemäßen Bilddeutungen auf das mangelnde Verständnis der Unterstufe für die *inhaltliche* Einheit des Bildes hinweisen, zeigen die nichtdarstellungsgemäßen Fehler, daß das jüngere Kind sich auch an die *formale* Einheit des Bildes viel weniger gebunden hält als das ältere. Also *steigende Berücksichtigung der Bildeinheit im Verein mit fortschreitender Sonderung der einzelnen Bildinhalte*, das ist schließlich auch hier das beherr-

[1]) Schrenk, a. a. O. S. 182 ff.

[2]) Es ist wichtig, sich bei derartigen Aufstellungen im einzelnen genau zu vergegenwärtigen, was eigentlich von den Versuchspersonen verlangt wurde; sonst können bei andern Untersuchungen leicht scheinbar ganz entgegengesetzte Ergebnisse herauskommen. *Stern* z. B. (Ps. d. frühen Kindh., S. 128) sagt, daß die perspektivische Darstellung von Einzelobjekten längst dem Kinde zugänglich sei, *ehe* es die Komposition eines größeren *Bildzusammenhanges* verstehe. Allein die richtige Deutung perspektivisch gezeichneter *Dinge* ist noch kein Beweis für das Vorhandensein eines perspektivischen Verständnisses, während in unsern Fragen (wir verlangen die Angabe von *Formen* wie eckig, rund, Kugel — nicht einfache Benennung von Gegenständen) zweifellos ein solches vorausgesetzt wird (vgl. auch Verst. f. bildl. Darst., S. 41 u. 42). Jedenfalls deuten die obigen Ergebnisse meiner Untersuchung auf eine zunehmende Spezialisierung der räumlichen Bildauffassung hin.

schende Prinzip, und eben dadurch ist auch hier die Parallele zur Aussageentwicklung wieder hergestellt.

Alle soeben genannten Untersuchungen führen also zu ähnlichen Ergebnissen wie die Untersuchungen über die Aussageformulierung, und zwar deshalb, weil auch für sie die gesamte Auffassungs- und Denkentwicklung von grundlegender Bedeutung ist.

Zum Schlusse heben wir noch einmal kurz die Sätze heraus, die das wesentliche Ergebnis unsrer Aussageuntersuchungen enthalten:

1. Die Entwicklung der Aussageformulierung nimmt im allgemeinen ihren Weg von einer mehr oder weniger unzusammenhängenden Mannigfaltigkeit des Aussageinhaltes zur gegliederten Einheitlichkeit desselben.

2. Diesem allgemeinen Gesetz ordnen sich zunächst zwei Sondergesetze unter: es zeigt sich in den Aussageleistungen der Entwicklungsverlauf a) vom „gegenständlichen" Auffassen und Denken zum „zuständlichen", b) von der „fragmentarischen" Form zur „diskursiven".

3. Außerdem läßt sich dasselbe in einer Reihe von Teilentwicklungen wiederfinden, von denen wir die folgenden hervorheben: a) das Zurücktreten der auf der Unterstufe vielfach genannten nebensächlichen Dinge zugunsten wichtigerer auf der Oberstufe; b) das zunehmende Streben nach Ordnung und Gliederung des Aussageinhaltes, das in den Beschreibungen anscheinend mehr in der Zunahme der konzentrischen Aussagekreise, in den Berichten mehr durch Vermeidung des Zurückkommens auf bereits genannte Dinge zutage tritt; c) die Herausarbeitung der räumlichen Beziehungen, insbesondere der Anordnung der einzelnen Dinge innerhalb des Gesamtraumes.

4. Im einzelnen verlaufen diese Entwicklungen nicht gleichmäßig und geradlinig; in dieser Beziehung verdient besondere Hervorhebung der Umstand, daß zweimal innerhalb der Schulzeit sich mit der Änderung der kategorialen Beschaffenheit eine zeitweilige Abnahme des Aussageumfangs verbindet.

5. Auch auf die dem Aussageversuch verwandten Gebiete wie schriftlicher Gedankenausdruck, allgemeine Sprachentwicklung, Bildverständnis findet das allgemeine Entwicklungsgesetz Anwendung, da es schließlich überhaupt die Richtung der gesamten Auffassungs- und Denkentwicklung zum Ausdruck bringt.

6. Im Verlauf der Aussageentwicklung ist die Stellung unsres ersten Schuljahres dadurch gekennzeichnet, daß die Einheitlichkeit der Bildauffassung zwar im großen und ganzen gewahrt bleibt; sie ist aber noch zu wenig aktiv wirksam, so daß hinsichtlich der intellektuellen Wertung und Auslese der einzelnen Bestandteile wie auch ihrer Verknüpfung unter sich und ihrer Unterordnung unter das Ganze (also überhaupt hinsichtlich der Aussagegliederung) noch bedeutende Mängel zu finden sind; erst im siebenten Schuljahr mit dem Eintritt der Stufe vermehrter Beziehungsangaben sind diese Mängel annähernd vollständig verschwunden.



Psychische Berufseignung.

Leitgedanken
über ihre Berücksichtigung und Feststellung in Wirtschaftsleben und Schule.

Von William Stern.[1])

1. Vorbemerkung.

Zu den Bedingungen, von denen eine gedeihliche Berufsgliederung unseres Volkes und die richtige Berufswahl jedes Einzelnen abhängt, gehören neben den rein wirtschaftlichen, betriebstechnischen, sozialen und gesundheitlichen Verhältnissen auch die psychologischen Faktoren der geistigen Eignung. Diese beginnen erst jetzt in ihrer Bedeutung erkannt zu werden; ihre Berücksichtigung und Feststellung darf in Zukunft nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben, sondern muß durch eine Reihe von Maßnahmen systematisch ausgestaltet werden, über die im folgenden eine kurze Übersicht gegeben wird.

Die Feststellung der psychischen Berufseignung ist von Wichtigkeit

a) für die Berufe und Betriebe; denn ihnen muß daran gelegen sein, nur möglichst geeignete Personen in ihr Fachgebiet aufzunehmen und diese je nach ihrer Sonderart zu beschäftigen.

b) für die Förderung der individuellen und allgemeinen Wohlfahrt; denn

1. Lebensschicksal und -glück jedes einzelnen Menschen hängt zum großen Teil von einer richtigen, seinen Interessen und Fähigkeiten gemäßen Berufswahl ab.

2. Die Allgemeinheit muß Wert darauf legen, daß die vorhandenen geistigen Kräfte mit möglichster Menschenökonomie verteilt und verwertet werden; sie muß deshalb den rechten Menschen auf den rechten Platz zu stellen suchen.

c) für das Erziehungswesen; denn

1. das Elternhaus muß bei den Schritten, die mittelbar oder unmittelbar mit der Zukunft der Kinder zusammenhängen, deren Interessen und Fähigkeiten berücksichtigen;

2. die öffentliche Erziehung (in Schule, Fortbildungsschule, Jugendpflege, Jugendfürsorge) muß den ins Leben tretenden Zöglingen bei der Entscheidung über ihr Lebensschicksal beratend zur Seite stehen; sie muß aber schon vorher „Schulbahnberatung“ üben (Entscheidung über Weitergehen oder Abgehen, Übergang in eine andere Schulgattung, in eine Fachschule, Förderung

---

[1]) In der Vortragsreihe des Deutschen Bundes für Erziehung und Unterricht (Ortsgruppe Hamburg) über „Erziehung und Beruf“ sprach ich am 2. Februar 1917 über „Jugendkunde, Berufseignung und Berufswahl“. Am folgenden Abend fand im Psychologischen Laboratorium ein Erörterungsabend statt über das gleiche Thema, dem die hier abgedruckten Leitgedanken (mit geringen Abänderungen) zugrunde gelegt waren. An jenem Abend wurde eine Arbeitsgemeinschaft für Psychologie der Berufseignung gegründet, in der Psychologen, Pädagogen, Ärzte, Berufsberater und -beraterinnen, sowie Vertreter der praktischen Berufe zusammenwirken. Die Geschäftsführung der Arbeitsgemeinschaft hat das Psychologische Laboratorium, Hamburg, Domstraße 8, übernommen. Dorthin sind alle Anfragen zu richten.

des „Aufstieges der Begabten“ usw.) und auch hierbei die individuellen Fähigkeiten im Hinblick auf die künftige Berufswahl beachten.

Die beruflichen Interessengruppen (a) haben ihre besonderen Veranstaltungen zur Beschaffung des Personalersatzes (Fachprüfungswesen, Stellenvermittlung, Arbeitsnachweis); für die unter b) genannten Wohlfahrtsinteressen bestehen die von den Einzelberufen unabhängigen Berufsberatungsstellen; die unter c) angedeuteten Maßnahmen im Rahmen des Erziehungwesens werden teils selbständig, teils im Zusammenwirken mit den Berufen und Beratungsstellen getroffen werden müssen. Die Fachpsychologie muß überall unterstützend mitwirken, da sie die psychologischen Gesichtspunkte der Beobachtung und Beurteilung beizubringen und die anzuwendenden Forschungsmethoden auszuarbeiten hat.

II. Das Interesse der Berufe an der Berufseignung.

Bisher ist die Untersuchung der Berufseignung vornehmlich von einzelnen Berufsgruppen ausgegangen. Hier muß zweierlei festgestellt werden:

a) Die psychischen Anforderungen, welche der spezielle Beruf stellt: z. B. an Sinneswahrnehmung, Beobachtungsfähigkeit, Gedächtnis verschiedener Art, Intelligenz, besondere Talente, Selbstkritik, Aufmerksamkeit, Geschicklichkeit, Ausdauer, Geistesgegenwart, Genauigkeit, Fähigkeit sich unterzuordnen, Selbständigkeit des Entscheidens, Willensstärke, Zuverlässigkeit usw.

b) Die psychischen Eigenschaften des Bewerbers in bezug auf jene Anforderungen.

Zu a) Die Berufsanforderungen sind natürlich nur von genauen Kennern der Berufe zu formulieren; doch bedürfen diese, um ihre Alltagserfahrungen systematisch feststellen zu können, der Hilfe des Psychologen, der ihnen die Gesichtspunkte, Anordnungskategorien und Fragestellungen gibt. So müssen für jeden Beruf ausführliche psychologische Forderungslisten über die dazu nötigen Fähigkeiten geschaffen werden.

Zu b) Die psychologische Diagnose der Bewerber stützte sich bisher zum Teil auf Zeugnisse, Prüfungsergebnisse, Empfehlungen, etwaige ärztliche Gutachten, den unmittelbaren Eindruck und einige willkürliche Stichproben. Zu einem anderen Teil machte man das Urteil über die Eignung von einer Probezeit abhängig. Neuere Bestrebungen gehen nun dahin, das sofortige Urteil auf exakte psychologische Prüfungsgrundlagen zu stellen und dadurch zugleich die Probezeit (die unter Umständen für beide Teile starke Kraft- und Zeitvergeudung und — bei ungeeigneten Bewerbern — eine Gefährdung des Betriebes bedeuten kann) überflüssig zu machen. Dieser Aufgabe dienen die experimentellen Eignungsprüfungen, die für einige wenige Berufe bereits erprobt werden, für andere in der Vorbereitung begriffen sind. So ist bei Bewerbern um Lenkerberufe (Straßenbahnführern, Kraftfahrern, Fliegern, Lokomotivführern) der Typus der Aufmerksamkeit, die Reaktions-Geschwindigkeit und -Sicherheit, die Wirkung plötzlicher Gefahrsreize, die Ermüdbarkeit usw. prüfbar. Für den Berufsersatz in der Buchdruckerei prüft man das sprachliche Gedächtnis nach Umfang und Sicherheit, die Kombinationsfähigkeit, die sich im richtigen Ergänzen und Deuten



verstümmelter Texte bekundet usw.; gleiches wäre bei solchen zu prüfen, die Stenographie und Schreibmaschine zum Beruf wählen.

Der unmittelbarste Erfolg solcher Eignungsprüfungen ist der negative: die rechtzeitige Ausmerzung der offenkundig Ungeeigneten. Aber auch die positive Feststellung der Höchstbefähigten wird möglich, ebenso die qualitative Unterscheidung von Begabungsrichtungen, die für die Arbeitsteilung innerhalb des Betriebes in Betracht kommen.

Es ist zu erwarten, daß im Laufe der Zeit verschiedene Berufsorganisationen und auch große Einzelbetriebe psychologische Untersuchungsstätten zur Eignungsprüfung in Leben rufen werden. An solchen Instituten müssen Fachpsychologen tätig sein, die aber in engster Verbindung mit den Berufsvertretern, Fachschulleitern, Ärzten usw. arbeiten müssen. So haben mehrere kriegführende Mächte für bestimmte technische Truppengattungen solche Eignungslaboratorien eingerichtet (es sind z. B. französische Fliegerprüfungen in der Öffentlichkeit bekannt geworden). Die optische Industrie plant die Errichtung eines Eignungslaboratoriums, eine große deutsche Eisenbahnbehörde desgleichen.

III. Das Interesse der Volks- und Jugendwohlfahrt an der Berufseignung.

Die eigentliche Berufsberatung unterscheidet sich von den bisher genannten Maßnahmen dadurch, daß sie nicht das Interesse einzelner Berufe und Betriebe, sondern das des ratsuchenden Individuums und das der Allgemeinheit vertreten soll. Deshalb kann sie ihre psychologische Beobachtung nicht auf die Eignung für einen einzelnen Beruf beschränken, sondern sie muß versuchen, für jedes Individuum ein Gesamtbild der Eigenschaften, die mit der Berufswahl zu tun haben, zu gewinnen. Da es sich ferner bei ihr in 90 % aller Fälle um erstmalige Berufswahl und nur selten um Berufswechsel[1]) handelt, so hat sie es vorwiegend mit Jugendlichen zu tun und muß deshalb mit Schule, Erziehungswesen und psychologischer Jugendkunde in enger Fühlung stehen.

Daß Pädagogen und Psychologen von sich aus die Berufsberatung als verantwortliche Aufgabe allein übernehmen, ist nicht wünschenswert, weil sie nicht die Übersicht über die Gesamtheit der in Betracht kommenden Berufe, über ihre Anforderungen und Aussichten besitzen können; der Rat wird daher leicht von zufälligen Kenntnissen und Neigungen des dilettierenden Beraters abhängen. Die zuweilen ausgesprochene Forderung, daß die Schule die Berufsberatung offiziell übernehmen soll, ist daher abzulehnen. Es sind hauptamtliche Berufsberater nötig mit gründlichen wirtschaftlichen, sozialpolitischen und betriebstechnischen Kenntnissen und mit soviel Einsicht in die einschlägigen pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkte, daß ein fruchtbares Zusammenwirken mit Pädagogen, Psychologen und Schulärzten möglich wird. In die fachliche Vor-

[1]) Eine Ausnahme bilden hierin die Beratungsstellen für Kriegsverletzte, bei denen es sich auch meistens nicht um Jugendliche, sondern um Erwachsene handelt.

bereitung der Berufsberater gehören deshalb Kurse über psychologische Jugendkunde und Wirtschaftspsychologie (wie solche bei der Hamburger sozialen Frauenschule stattfinden).

Die Feststellungen zur Berufseignung müssen sich erstrecken:

a) auf die Fähigkeiten des Ratsuchenden,

b) auf dessen Interessenrichtungen.

Zu a) Die Grundlagen, die der Berufsberatung bisher für ihre Diagnose gegeben waren (hauptsächlich das aus wenigen kahlen Prädikaten bestehende Abgangszeugnis) waren völlig unzulänglich; der Berufsberater muß dafür sorgen, vollere Individualitätenbilder zu erhalten. Hierzu sind wiederum die Methoden der Beobachtung und des Experimentierens heranzuziehen.

Statt des bloßen Abgangszeugnisses sollte jedem Schulabgänger ein berufspsychologischer Personalbogen mitgegeben werden. Der Bogen hätte die Liste der wesentlichen seelischen Eigenschaften (vergl. die unter IIa genannten Beispiele) zu enthalten, sie alle spezialisiert nach den für die Berufswahl wichtigen Fähigkeiten. Das Schema ist von Pädagogen, Psychologen, Ärzten und Berufsberatern gemeinsam aufzustellen. Schon von der verständigen und umfassenden Formulierung der Fragen hängt außerordentlich viel ab, noch viel mehr natürlich von der psychologisch zutreffenden Ausfüllung für jedes Individuum. Die ausfüllenden Lehrer müßten daher mit psychologischer Jugendkunde weit mehr vertraut sein, als es heute gewöhnlich der Fall ist. Der Personalbogen muß mindestens angelegt werden für diejenigen Schüler, die sich im letzten Jahre ihrer Schulpflicht befinden (gleichgültig in welcher Klasse); im Laufe des Jahres trägt der Lehrer alle wichtigen Beobachtungen ein, die in die vorgedruckten Reihen gehören.

Es wird sich weiter empfehlen, entsprechende Personalbogen auch während der Fortbildungsschulzeit zu verwenden, da hier besonders beobachtet werden kann, ob die Schüler die für den zunächst gewählten Beruf nötigen Eigenschaften besitzen, oder ob ihnen noch rechtzeitig ein Wechsel angeraten werden soll.

Jede Berufsberatungsstelle muß ferner versuchen, von den Hauptberufen ihres örtlichen Wirkungsgebietes die psychologischen Anforderungen festzustellen, mit ähnlichen Mitteln wie es oben (zu IIa) angedeutet wurde.

Dazu kommen experimentelle Prüfungen, die allgemeiner und spezieller Art sind. Die Intelligenzprüfungen, wie sie jetzt schon oft an Schulkindern vorgenommen werden, liefern einen Eindruck über das geistige Niveau des Jugendlichen und geben Anhaltspunkte dafür, ob man die Wahl eines Berufs mit höheren geistigen Anforderungen empfiehlt oder nicht. Ähnlich unterstützend wirken können Talent-, Gedächtnis-, Aufmerksamkeits-, Geschicklichkeitsprüfungen, mögen nun diese schon in der Schule angestellt sein, oder von der Berufsberatungsstelle eigens vorgenommen werden. Kommt der Ratsuchende mit spezielleren Wünschen, so müssen nun die besonderen Eignungen dafür geprüft werden, sofern schon Prüfungsmethoden bestehen. Für solche Experimentaluntersuchungen wird auch die Fortbildungsschule einen geeigneten Boden abgeben.

Zu b) Zur Feststellung der Interessen und Beweggründe, die bei der Berufswahl mitspielen können, dienen: Befragungen der Schüler selbst oder der Eltern über die Neigungen, Interessen und spontanen Beschäftigungen (auch hierfür wäre ein psychologisch-pädagogischer Fragebogen auszuarbeiten), ferner Erhebungen über „Ideale“ der Schüler, gelegentlich auch Aufsätze, z. B. über die Themata: „Was ich tun werde, wenn ich die Schule verlasse“, oder: „Was ich tun würde, wenn ich reich wäre“.

Aus allem Obigen ergibt sich die Notwendigkeit, daß zu jeder größeren Berufsberatungsstelle eine psychologische Untersuchungsstätte gehören müßte. Wo ein psychologisches Institut oder ein Institut für Jugendkunde vorhanden ist, könnte mit diesem eine örtliche und organisatorische Verbindung hergestellt werden.

IV. Schulbahnberatung.

Schon lange, ehe der Jugendliche ins Berufsleben übergeht, ist bereits eine Vorentscheidung oder zum mindesten eine Einengung der Berufsmöglichkeiten bewirkt worden durch die Schulbahn. Denn die meisten Berufe stellen irgendwelche Ansprüche an gewisse erreichte Schulziele; und die Jugendlichen, die nicht das betreffende Abgangszeugnis aufweisen, sind dadurch von dem Zugang zu einem Beruf abgesperrt, zu dem ihre Fähigkeiten und Neigungen sie vielleicht besonders befähigen würden. So kann die Vor-Auslese durch die Schulbahn den Berufen die wertvollsten Kräfte fernhalten und dem Grundsatz „Der rechte Mensch an den rechten Platz“ entgegenwirken.

Deshalb sind die Reformbestrebungen von höchster Wichtigkeit, die jedes Kind derjenigen Schulbildung zuführen wollen, welche es auf Grund seiner Befähigung zu beanspruchen hat: „Das rechte Kind in die rechte Schule“! Ergänzend gehört nun aber zu diesen Bestrebungen eine rechtzeitige und zuverlässige Erkenntnis dieser Befähigung und somit eine Sicherung der psychologischen Diagnostik, auf Grund deren die Beratung bezw. Zuweisung der Schüler erfolgen kann. Das bloße Merkmal der rein schulischen Leistungsfähigkeit darf hier nicht mehr genügen, denn die entscheidenden Fähigkeiten eines Kindes können oft auf einem Gebiet liegen, das durch Schulanforderungen wenig oder gar nicht getroffen wird (man denke etwa an technische Talente). Wenn daher auch die Schulbahnberatung in erster Linie von den Lehrern geübt werden muß, denen die Kinder bekannt sind, so wird doch — insbesondere in allen nicht ganz durchschnittlichen Fällen — neben der Mitwirkung des Schularztes auch die des Psychologen wünschenswert sein; sowohl die Feststellung der Gesichtspunkte, nach denen Beobachtungen anzustellen und aufzuzeichnen sind, wie die Methodik etwa vorzunehmender Fähigkeitsprüfungen kann durch ihn wesentlich unterstützt werden. Auch wäre für diese Zwecke wiederum an die Anlage von Personalbogen zu denken.

Ob für solche schulpsychologischen Aufgaben das besondere Amt eines „Schulpsychologen“ nötig werden wird oder ob Pädagogen von besonders gründlicher psychologischer und jugendkundlicher Schulung hierzu berufen



werden — das sind Fragen zweiten Ranges, die auch je nach den örtlichen Verhältnissen verschieden beantwortet werden dürften.

V. Forschungsinstitute zum wissenschaftlichen Studium der Berufseignung.

Die psychologischen Arbeitsstätten zur Eignungsprüfung, von denen bisher die Rede war, verfolgen unmittelbar praktische Zwecke, indem sie der Berufsauslese und Berufsberatung dienen sollen. Aber das ganze Gebiet der Eignungspsychologie befindet sich zur Zeit noch derart in den Anfängen, daß eine praktische Anwendung in größerem Maßstabe umfassende wissenschaftliche Vorarbeiten voraussetzt, in denen die Prüfungsmethoden erst ausgebaut und erprobt und die psychischen Anforderungen der Berufe im einzelnen studiert werden müssen. Deshalb wird die Schaffung von wissenschaftlichen Forschungsinstituten für psychische Berufseignung angestrebt werden müssen. Hat ein solches vorwiegend die Interessen der Berufe und Betriebe im Auge, so wäre es mehr als wirtschafts-psychologisches Institut auszubauen; sollen mehr die Interessen der Jugend- und Volkswohlfahrt im Vordergrunde stehen, so wird es vorwiegend den Charakter eines Instituts für Jugendkunde gewinnen. Hier läge eine dringliche Aufgabe für die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft oder andere wissenschaftliche Stiftungen vor. Zur Erreichung dieses Ziels müßten die Organisationen, die das Wirtschafts- und Berufsleben vertreten, ebenso wie die großen pädagogischen Organisationen (z. B. der Deutsche Bund und der Deutsche Ausschuß für Erziehung und Unterricht) ihren Einfluß einsetzen.

Hauptliteratur (ergänzt bis August 1917).

H. Münsterberg: Psychologie und Wirtschaftsleben. 2. Auflage. Leipzig 1913.
H. Münsterberg: Psychotechnik. Leipzig 1914.
C. Piorkowski: Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung. Beiheft 11 zur Zeitschr. f. angew. Psych. Leipzig 1915.
O. Lipmann: Psychologische Berufseignung und psychologische Berufsberatung. Zeitschrift für angewandte Psychologie. Band 11. S. 510—516. 1916.
O. Lipmann: Zur psychologischen Charakteristik der „mittleren" Berufe. Ebenda. Band 12. S. 99—107. 1916.
O. Lipmann: Psychologische Berufsberatung. Ziele, Grundlagen und Methoden. Flugschriften der Zentralstelle f. Volkswohlf. Nr. 12. Berlin 1917.
W. Stern: Beratende Psychologie. Voss. Ztg. Sonntagsbeilagen v. 13. u. 20. Mai 1917.
Die pädagogisch-psychologische Seite der Berufseignung behandeln:
W. Stern: Die Jugendkunde als Kulturforderung. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Band 17. Auch gesondert erschienen: Leipzig 1916.
„Der Aufstieg der Begabten". Vorfragen. Im Auftrag des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht herausgeg. von Peter Petersen. Leipzig 1916. — E. Spranger. Begabung und Studium. In gleichem Auftrag verfaßt. Leipzig 1917.
E. Hylla: Entwurf eines Fragebogens für berufspsychol. Beobachtungen in der Schule. Zeitschr. für angew. Psychologie. Bd. 12, Heft 5/6.
Fortlaufende Berichte über die Literatur und die Veranstaltungen zur Psychologie der Berufseignung erscheinen in den beiden Zeitschriften: Zeitschr. für angewandte Psychologie und Zeitschr. f. pädagog. Psychologie.



Die pädagogische Behandlung sprachkranker Soldaten.[1]

Von Karl C. Rothe.

Wer Gelegenheit hat, den Spracharzt in seiner Tätigkeit zu beobachten, der erkennt bald, daß der Spracharzt mehr noch als andere Ärzte Erzieher sein muß. Aber auch auf dem didaktischen Gebiete des Sprach- und Leseunterrichts sammelt der Spracharzt Erfahrungen. Und gleichwie der Lehrer in der Sprachheilkunde eine sehr wertvolle Hilfswissenschaft der Pädagogik findet, so ist die Pädagogik wiederum eine Hilfswissenschaft der Sprachheilkunde.

Dies zeigt sich auch wieder besonders im Kriege. Die Zahl der sprachkranken Soldaten ist viel größer, als vermutet wird. Ihre Gebrechen stammen aus verschiedenen Quellen. Wir finden unter den Soldaten Sprachkranke, wie wir unter ihnen Lungenkranke u. a. Leidende finden, d. h. sie sind trotz des Leidens zum Militärdienst eingezogen worden, aber ihr Organismus war den an sie gerichteten Forderungen nicht gewachsen, das Sprachleiden (in diesen Fällen fast stets Stottern) hat sich derart verschlimmert, daß eine Behandlung einsetzen muß. Vor dem Kriege haben wir wiederholt die Notwendigkeit einer ausgiebigen Fürsorge für sprachkranke Schulkinder betont, weil wir wußten, daß das Stottern und andere Sprachleiden auch die Wehrfähigkeit herabsetzt. Man denke nur an die Pflicht der Meldungen!

Der Krieg hat neuerdings gezeigt, wie notwendig auch deshalb eine frühzeitig beginnende Behandlung sprachkranker Kinder ist, weil die Therapie desto schwieriger wird, je später sie einsetzt. Es muß daher auch im Rahmen dieser Besprechung die Bedeutung der Sonderklassen für sprachkranke Kinder nachdrücklichst hervorgehoben werden. Die Wiener und die Hamburger Erfahrungen — von anderen Gründungen habe ich derzeit noch keine Kenntnis — bestätigen, daß die Sonderklassen viel erfolgreicher und erfolgsicherer wirken, als die kurzfristigen Heilkurse.

Außer schon sprachleidend zu den Waffen geeilten Soldaten finden wir unter den sprachkranken Kriegern aber viel zahlreicher begreiflicherweise jene, die ihr Leiden während und durch den Krieg erworben haben.

Sehen wir von anderen Sprachstörungen, die den Pädagogen weniger interessieren, ab, so sind es besonders die Aphatiker und Stotterer, die nicht bloß rein medizinisch, sondern auch heilpädagogisch und erzieherisch zu behandeln sind.

Über Aphasie hat Geheimrat Dr. A. v. Strümpell im 1. Hefte des Jahrganges 1916 berichtet, es sei daher auf diesen Aufsatz verwiesen und gleich zur Sprachbehandlung übergegangen. Je nach der Schwere des Leidens richtet sich die Behandlung, die möglichst bald einsetzt, oft schon dann, wenn die Wundbehandlung des Kopfschusses noch nicht abgeschlossen ist.

Haben wir einen vollständig Verstummten vor uns, so beginnen wir mit der Bildung der Vokale, deren Nachsprechen durch deutliches Vorsprechen

[1]) Nr. 4 der Beiträge zur Kriegsverletzten-Pädagogik. Vgl. diese Zeitschrift Bd. 17, S. 208 ff., 214 ff., 352 ff.



allein nicht erzielt wird. Wir müssen vielmehr optisch-taktile Hilfen bieten. Wir verbinden also einen Gehörseindruck mit optischen und taktilen Sinneseindrücken. Wir sagen dem Patienten ein deutlich artikuliertes A vor (optische und akustische Wahrnehmung), er hört uns sprechen und er sieht unsere Mundstellung, außerdem legen wir seinen Handrücken an unseren Mundboden, wodurch er die Erschütterungen, welche die Sprechluft erfährt, empfindet, und durch diesen dreifachen Anreiz gelingt es jetzt schon leichter, ihn zur Lautproduktion anzuregen. Bei jenen Patienten, die vor ihrer Erkrankung des Lesens kundig waren, gehen wir gleich auch zum Leseunterricht über. Während manche Patienten ganz gut für sich (also lautlos) lesen können, haben andere auch verschiedene Lesestörungen. Hat man die Vokale und einige Konsonanten in ähnlicher Weise gebildet (oft muß man dabei aber auch die Stellungen des Mundes und der Zunge passiv erzeugen), so zeigen manche Kranke rapide Fortschritte. Bei anderen aber heißt es besondere Geduld fassen. Auch das Schreiben (Ab-, Diktatschreiben) wird geübt; ist die rechte Hand gelähmt, dann mit der linken Hand.

Monate können vergehen, bis der Patient auf diese Weise das ganze ABC durchgelernt hat. Sobald eine Anzahl Vokale und Konsonanten erlernt wurden, üben wir das Nachsprechen sinnloser Silben und Silbenverbindungen (z. B. do, la, fe, so, fanu, remo, biloba) auch wieder optisch oder akustisch, d. h. mit Gesichtswahrnehmung oder bloß nach dem Gehöre (letzteres ist das schwierigere).

Dabei berücksichtigt aber der Therapeut jeden seitens des Patienten durch Zufall gebildeten Laut. Sagt z. B. der Kranke spontan „Servus", so können aus diesem Wort durch Analyse und Isolierung jene Laute gewonnen werden, die einzeln noch nicht getroffen werden. Wir legen auf das Nachsprechen sinnloser Silbenverbindungen großen Wert, weil wir uns zu überzeugen Gelegenheit hatten, daß der Gebrauch eines Vokales oder Konsonanten in einem Worte noch nicht identisch ist mit der Fähigkeit, den Laut auch einzeln oder in anderen Verbindungen zu gebrauchen. Das gleiche gilt vom Lesen. Der Patient kann z. B. ganz gut den Artikel der lesen, aber das isolierte d bereitet ihm große Schwierigkeiten, desgleichen irgendein anderes Wort mit d.

Ich kann wohl annehmen, daß jeder Elementarlehrer unter den Lesern dieses Artikels sofort erkennen wird, daß einerseits der Elementarlehrer sich als Übungstherapeut für Aphatiker sehr gut eignet, daß er anderseits aus dieser Therapie mancherlei Anregungen für seinen Schulunterricht gewinnt. Keineswegs nebensächlich ist es auch, daß nun der Elementarlehrer bereits geübt ist, die Druckbuchstaben, namentlich auch der Frakturschrift, zu schreiben. Wie wenige, die sonst sehr gute Leser sind, sind fähig, ein Fraktur A, W oder S sofort richtig zu schreiben!

Nachdem der Patient im Lesen, Sprechen und Schreiben entsprechende Fortschritte gemacht hat, wird dann zum Lesen, Nacherzählen, Abschreiben kurzer Geschichten, zu Gesprächen über Bilder, namentlich Anschauungsbilder, zu Aufsätzen übergegangen.

In der Abteilung für Sprachkranke des k. u. k. Garnisonsspitales Nr. 2 wirken unter der Leitung des Spracharztes Doz. Dr. Emil Fröschels außer



dem Schreiber dieser Zeilen eine Anzahl von freiwilligen Krankenschwestern. Jede Schwester erhält 4—5 Schüler, die sie mehrmals im Tage unterrichtet. Das rekonvaleszente Gehirn ermüdet eben leicht, lange Unterrichtsstunden wären also schädlich.

Erwähnt sei noch, daß in einer Werkstätte die Patienten Gelegenheit finden, einfache Handarbeiten auszuführen. Bei der Wahl eines Berufes werden sie dann nach den hier gewonnenen Beobachtungen beraten. Denn nicht jeder Aphatiker wird seinen früheren Beruf wieder aufnehmen können. —

Schon in Friedenszeiten ist das Stottern ein sehr hartnäckiges Leiden, und man kann an der Art und Weise, wie er von seinen Erfolgen spricht, gleich erkennen, ob wir mit einem erfahrenen, ernsten und ehrlich sich abmühenden Therapeuten reden oder mit einem Anfänger oder gar Charlatan. Je mehr Erfahrungen einer in der Therapie sammelt, desto vorsichtiger wird er, sowohl in der Stellung der Prognose, als in der Beurteilung der verschiedenen Therapien. Noch schwieriger ist das Kriegsstottern zu behandeln. Unbedingt nötig ist es dabei, die Therapie dem einzelnen Individuum anzupassen. Oft ist es angezeigt, vorerst eine allgemeine beruhigende Behandlung durchzuführen. Wir beginnen bei intelligenten Patienten — z. B. Offizieren, Einjährig-Freiwilligen — mit allgemeinen Erörterungen der Sprache, zerlegen diese in folgende Faktoren: Denken, Atmen, Artikulieren, betonen, daß der Stotterer meist unrichtig atmet, unökonomisch beim Artikulieren seine Muskeln verwendet, sprechen dann die Hoffnung aus, daß der Patient durch Üben der einzelnen Faktoren: Atmen und Artikulation, bald wenigstens eine Spracherleichterung gewinnen werde. Wir gehen also suggestiv vor. Sehr großen Wert lege ich dann noch der allgemein-pädagogischen Beeinflussung zu. Da ich, einem Wunsche der verehrten Schriftleitung Folge leistend, mich möglichst auf das Pädagogische zu beschränken habe, so kann ich die für die Therapie sehr bedeutungsvollen Fragen der Ätiologie und Anamnese nicht erörtern. Die meisten Kriegsstotterer haben entweder durch Kumulation zahlreicher Erlebnisse oder durch ein einzelnes besonders schweres Erlebnis einen Nervenschock erlitten, sie sind Neurasthenikern zu vergleichen. Dabei gilt es auch ihren Willen zu stärken. Nicht nur, daß der Wille zur Heilung die allerwichtigste Voraussetzung der Therapie ist, es muß dieser Wille auch hinreichend energisch sein. Als willensbildendes Mittel verwende ich die Stoische Philosophie. Sei es, daß ich die Werke eines Seneka, Mark Aurel, Epiktet, aber auch die Lebensbeschreibung Seumes als Lektüre empfehle, sei es, daß ich in irgendeiner Form einzelne Grundsätze der Stoa und vor allem die außerordentliche Leistungsfähigkeit energischen, zielbewußten Willens in entsprechender Weise betone. Gar mancher Stotterer hat nicht nur im Kampfe Furchtbares erlebt, auch von daheim hat der eine oder andere traurige Nachrichten (Todesfälle in der Familie, schlechten Geschäftsgang naher Verwandter usw.) erhalten, die seine Seele niederdrücken. Eine Diätetik der Seele ist also unbedingt notwendig. Dabei aber muß jedes schulmeisterliche oder pastorale Element unbedingt in der Aussprache vermieden werden. Der Therapeut muß ein beratender Freund des Patienten sein.



Bei unintelligenten und wenig gebildeten Menschen genügt eine ganz kurze Erläuterung der Therapie, die als solche schließlich ebenfalls suggestiven Wert hat. Damit soll aber der sogenannten „mechanischen Therapie" (Atem-, Artikulations-, Sprechübungen) keineswegs jeder Eigenwert ganz abgesprochen sein. Die Atemübungen z. B. sind an und für sich ein gesundheitsförderndes Mittel.

Diese Behandlung der Stotterer erfordert ebenfalls pädagogische Kenntnisse, Erfahrungen und pädagogischen Takt. Aber es gehört noch mehr dazu als etwa eine übersichtliche Kenntnis der Therapien. Die Therapie muß beim Stotterer, wie bereits einmal betont wurde, streng individualisiert werden, schon auch deshalb, weil die Kriegsstotterer verschiedene Formen des Stotterns aufweisen. Reiche Erfahrung mit verschiedenen Therapien ist nötig. Und ebenso notwendig ist unermüdliche Geduld. Würde der Patient merken, daß der Therapeut die Geduld verliert, daß er wenig Hoffnung hat, dann sinkt seine Kraft, seine Hoffnung, sein Wille sofort, und die Sprache verschlechtert sich.

Organisch bedingtes Stottern (z. B. aphatisches) erfordert oft eine andere Therapie, mitunter aber läßt sich auch die eben geschilderte erfolgreich anwenden.

So bietet die Behandlung sprachkranker Soldaten für Arzt und Lehrer ein gemeinsames Wirkungsfeld. Beide können sich hier im besten Sinne gegenseitig unterstützen und ergänzen. Seit mehreren Jahren arbeite ich gemeinsam mit dem Wiener Spracharzte Dozenten Dr. E. Fröschels, und so konnten wir, als uns der Krieg Gelegenheit bot, die schon in Friedenszeit gewonnenen Erfahrungen auch an sprachkranken Soldaten zu verwerten, unsere gemeinsame Tätigkeit fortsetzen.

Zum Schlusse will ich noch erwähnen, daß das reiche Patientenmaterial, insbesondere der Aphasiekranken, uns auch zum Forschen gute Gelegenheit bot. Ist es auch ganz falsch, wenn angenommen wird, daß es sich hier um ganz unbekannte Leiden handele, so hat trotzdem die Aphasie-Forschung noch manche Frage zu klären. Für Unterstützung der Forschung wurde auf Anregung des Referenten in der Abteilung ein experimentell-psychologisches Kabinett errichtet. Über daselbst vorgenommene Untersuchungen der Atmung wurde in Fachblättern berichtet. Noch nicht abgeschlossene Untersuchungen haben das Lernen der Aphatiker zum Thema, so daß auch experimentell-pädagogische Methoden angewendet werden können. Auch darüber wird seinerzeit in medizinischen Fachblättern berichtet werden.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die Vertretung der Psychologie und Pädagogik an den deutschen Hochschulen im Sommer 1917[1]. **Berlin.** Schaefer (med. F.): Medizin. Psychologie (2). — Strauch (med. F.): Zurechnungsfähigkeit und Kriminal-

[1]) Ausgezogen aus der 50. Ausgabe des Vorlesungsverzeichnisses der Universitäten, Technischen und Fach-Hochschulen von Deutschland, Deutschösterreich und der Schweiz. Der von uns sonst benutzte Deutsche Universitätskalender von Ascherson ist für das Sommerhalbjahr 1917 nicht erschienen.



psychologie (2). — Erdmann: Psychologie (4). — Stumpf: Theoretische Übungen im psycholog. Inst. (1). — Ferd. Jak. Schmidt: Pädagog. Psychologie (4). — Rupp: Einf. in die Psychologie mit Demonstr. (2). Psychologie der Raumwahrnehmung (1). Besprechung experimental-psycholog. Arbeiten für Vorg. (2). — Dr. Wertheimer: Experimentell-psychologische Übungen (2). — Jakobsohn: Kriminalität der Jugendlichen (1). — Mahling (theol. F.): Katechet. Seminar (2). — Ficker (med. F.): Schulhygiene (1). — Ferd. Jak. Schmidt: Pädagog. Seminar: Erziehungstheorien (1½). — Wertheimer: Pädagog. Übungen (2). **Bonn.** Hübner (med. F.): Kriminalpsychologie (1). — Erismann: Einführungskurs in die exp. Psychologie (2). — Kutzner: Einführung in die experimentelle Psychologie (2). — Selz: Psychologie im öffentl. Leben (1). — Störring: Psychologie (4). — Pfennigsdorf (ev.-theol. F.): Katechet. Seminar (2). — Störring: Pädagogik (2). — Kutzner: Jugendkunde als Kulturforschung (2). **Breslau.** Steinbeck (ev.-theol. F.): Katechetisches Seminar (2). — Hönigswald: Geschichte der pädagogischen Probleme (2). Im psychologischen Seminar: Übungen z. pädagogischen Psychologie (1½). — Miller: Einführung in die praktische Pädagogik, Teil II, Unterrichtslehre (2). — Prausnitz (med. F.): Schulhygiene mit Demonstrationen und Exkursionen (1). — Hönigswald: (philos. F).: Einführung in die wissenschaftliche Psychologie (2). **Erlangen.** Caspari (theol. F).: Katechet. Behandlung d. zweiten Hauptstückes (2). — Weichard (med. F.): Schulhygiene (1). **Frankfurt a. M.** Schultze: Charakterpsychol. Übungen (2). — Schumann: Grundzüge der Psychologie f. Juristen (1). Exper.-psycholog. Prakt. [m. Dr. phil. Gelb] (2). Wissenschaftl. Arb. Fortgeschrittener im psychol. Institut. — Klumker: Jugendfürsorge, Kinderschutz (1). Praktische Übungen mit Besichtigungen. (Erziehungsanstalten). — Cornelius: Kunstpädagogik (1). — Ziehen: Lebensbilder a. d. Gesch. d. Pädagogik (2). — Schultze: Psychol. Grundlagen der Pädagogik (3). — Pädagogisches Seminar: Ziehen: Übungen z. Einf. i. d. Gesch. d. Unterrichtsgesetzgebung (1). — Pape (Wirtschafts- u. sozialwissenschaftl. F.): Methodik d. kaufm. Unterrichtsfächer (1); Seminar f. Handelsschulpädagogik: Lehrübungen und Besprechung von Ausarbeitungen (3). Hospitieren an der Städt. Handelslehranstalt und Besprechung prakt. Schulfragen (2). **Freiburg i. Br.** Geyser: Psychologie. Übungen über die Probleme der Wahrnehmung bei Platon, Aristoteles und Thomas v. Aq. — Cohn: Psychol. Arbeiten — Kehrer (med. F.): Physiol. Psychologie. — Künstle (theol. F.): Katechetik. — Cohn: Die Ziele der Erziehung und des Unterrichts (philosophische Pädagogik). **Gießen.** Sommer (med. F.): Experimentelle Psychologie und Psychiatrie (1 g). (Für Studierende aller Fakultäten). — Messer: Psychologische Übungen (1). — Koffka: Psychologisches Kolloquium (1). — Schian (ev.-theol. F.): Geschichte der Pädagogik (3). — Messer: Systematische Pädagogik (3). — Strecker: Geschichte der Pädagogik im Altertum (2). **Göttingen.** G. E. Müller: Über das Selbstbewußtsein und über das Erkennen (2); Psychophysik der Farbenempfindungen (2); Experimentell-psychol. Arb. (36). — J. Meyer (theol. F.): Geschichte der Pädagogik seit d. Humanismus (2). — Rosenthal (med. F.): Schulgesundheitspflege f. Lehramtskandidaten (1). **Greifs-**

21*



wald. Schwarz (philos. F.): Allg. Psychologie (4). — v. d. Goltz (theol. F.): Katechet. Seminar (1). — Rehmke: Pädagogik (2). **Halle.** Kauffmann (med. F.): Über psychische Veränderungen durch den Krieg (1). — Krueger: Psychologie (4). — Übungen zur Entwicklungspsychologie (2). — Eger (theol. F.): Im Königl. theol. Seminar: Katechetische Abteilung (2). — Homiletisch-katechetisches Repetitorium (1). — Lehnerdt (med. F.): Über Säuglingsfürsorge (1). — Fries (philos. F.): Luthers pädagogische Schriften (1). Besprechung neuzeitl. Fragen d. Unterr. u. d. Erziehung (1). Das preußische Schulwesen in geschichtl. Entwickelung (2). Besichtigungen und Probestunden. — Bode: Lehrausflüge. — Frischeisen-Köhler: Geschichte der neueren Pädagogik, von der Reformation bis zur Gegenwart (2). Übungen über Herbarts Pädagogik. **Heidelberg.** Jaspers: Psychologie d. Weltanschauungen (2). Psychologische Übungen (2). — Frommel (theol. F.): Katech. Übungen (1 g). — Rohrhurst (theol. F.): Katech. Übungen (1½ g). Gesetzgebung und gegenwärt. Stand d. bad. Volksschule (1 g). — Curtius: Chem. Prakt. f. Lehramtskand. (halbtäg.). — Rissom: Methodik u. Systematik der Spiele (8). Über Jugendpflege (4). Geländeübungen (9). — Baisch: Physiologie u. Hygiene der Spiele (6). — Hogenmüller: Prakt. Übungen und Lehrproben. **Jena.** Rein: Empir. Psychologie (2). — Thümmel (theol. F.): Katechetik (2); Katech. Sem. (2 g). — Rein: System d. Pädagogik (2); pädag. Sem. — Stohl: Einführ. i. d. Pädagogik (1). — Weiß: Allg. Didaktik mit Übungen (3). — Pädag. Zeit- u. Streitfragen (1). **Kiel.** Martius (philos. F.): Psychologisches Seminar (2). — Baumgarten (theol. F.): Katechetik (2). — v. Brockdorff: Die pädagogischen Hauptschriften des Comenius (2). **Königsberg.** Rust (theol. F.): Religionspsychologie (2). — Ach: Experimentell-psychologische Übungen (1). Psychologie (4). — Uckeley (theol. F.): Katechetisches Seminar (1). — Goedeckemeyer: Übungen über Herbarts Allgemeine Pädagogik (2). Grundlagen und Geschichte der Pädagogik (4). **Leipzig.** Wundt (philos. F.): Völkerpsychologie. Lehrkurse. Leitung selbständ. Arbeiten. — Wirth (philos. F.): Institut für experimentelle Psychologie. Einführungskursus. Selbständ. psycholog. Arbeiten. Psychophysik. — Brahn: Angewandte Psychologie (für Jur., Med., Pharmaz). — Frenzel (theol. F.): Prakt. Theol. II (Katechetik u. Poimenik). Pädagogik a. geschichtl. Grundl. Sem. f. prakt. Theol., katechet. Abt. (Religionsunterricht u. relig. Erziehung); Sem. f. Pädagogik: Prakt-pädagog. Übungen u. Besuche von Lehr- u. Erziehungsanstalten. — Lange (med. F.): Schulhygiene u. Schulkrankheiten. — Spranger (philos. F.): Philosophische Grundlegung d. Pädagogik. Philos.-pädag. Sem.: Übungen über den Bildungswert der humanist. und realist. Fächer. — Jungmann (philos. F.): Einführung i. d. Pädagogik. Praktisch-pädagog. Seminar. — Barth (philos. F.): Geschichte der Erziehung v. der Renaissance bis zur Aufklärung. — Wagner (philos. F.): Zur Methode u. Didaktik d. chem. Unterrichts. Technik der Experimentalchemie u. Demonstr. v. Schulversuchen. Chem. Praktikum für Lehrer (Schulversuche, Analyse u. Präparate); didakt. Besprechungen zum chem. Praktikum für Lehrer. — Brahn: Übungen zur experimentellen Pädagogik II: Begabung und geistige Arbeit des Schülers. Selbständ. Arbeiten. — John: Die historischen u. pädagogischen



Grundlagen der landwirtschaftl. Unterrichtsanstalten. Theoret. Seminarübungen. Experiment. Vorbereitung f. d. Unterricht. Unterrichtserteilung. **Marburg.** Bornhausen (theol. F.): Religionspsychologie (2). — Jaensch (philos. F.): Tonpsychologie (1). Eigene Untersuchungen (tägl.). Eigene experiment.-psycholog. Arbeiten (tägl.). — Simons (theol. F.): Katechetik. Katechet. Seminar (2). **München.** Specht (med. F.): Allg. Psychiatrie (die Einzelsymptome des Irreseins, Lehre von den Ursachen, Prinzipien der Klassifikation, Richtungen u. Methoden d. psychiatr. Forschung, therapeut. Aufgaben) f. Med. u. Psychologen (2). Pathologie der Wahrnehmung (Entfremdung der Wahrnehmungswelt, Störungen des Wirklichkeitsbewußtseins, psychog. Gesichtsfeldeinengung, Seelenblindheit, Wahrnehmungstäuschungen) f. Psycholog. u. Med. (1). — Becher: Experimentell-psychol. Arbeiten (f. Fortgeschr.) m. Prof. Bühler (tägl.). — Pfänder: Grundzüge der Psychologie der Menschen (4). — Geiger: Psychol. Übungen (Besprechung von Wundts Grundriß der Psychologie) (1). — Bühler: Einführungskurs in die experimentelle Psychologie (2). Experiment.-psychol. Arbeiten f. Fortgeschr. (mit Prof. Becher) (tägl.). — Göttler (theol. F.): Theorie der religiös-sittl. Erziehung und des Religionsunterrichtes (4). Gegebenenfalls: Grundfragen der Kindergartenpädagogik u. Kleinkinderfürsorge (1). Didakt. Praktikum (2g). Katechet. Praktikum (m. Heinrich Mayer) (1g). — Heinrich Mayer (theol. F.): Katech. Praktikum (m. Prof. Göttler (1g). Grundzüge der Jugendfürsorge (1). — Goett (med. F.): Nervenkrankheiten u. Psychopathologie des Kindesalters mit Demonstr. (2). — Rehm: Theorie der Pädagogik und Didaktik f. höhere Schulen (4). — Foerster: Geschichte d. Pädagogik im Zusammenhang mit der allg. Kulturentwicklung (4). Pädagog. Seminar: Referate und Besprechungen über das Problem der Arbeitsschule (2). — Fischer: Geschichte u. Probleme der Jugendpflege (mit Einschluß der Jugendbewegung (1). — In Vertretung für F. W. Förster: Pädagogische Übungen (2). — Schneider (med. F.): Schulhygiene II mit besonderer Berücksichtigung der schulhyg. und schulärztl. Untersuchungsmethoden (2). **Münster i. W.** Goldschmidt: Psychologie (4). Psychologische Übungen nach Vereinbarung. — Hüls (kath.-theol. F.): Katechetik (2). — Smend (ev.-theol. F.): Praktische Theologie, II. Teil (Katechetik) (5). — Katechet. Seminar (1g). — Plaßmann (philos. u. nat. F.): Methodik des Unterrichts in der Astronomie (1). — Braun (philos. u. nat. F.): Geschichte der neueren Pädagogik (2). **Rostock.** Utitz: Angew. Psychologie. — Schlick: Psychologie d. Fühlens u. Wollens. — Hilbert (theol. F.): Prakt. Theologie, II. (Katechetik). — **Straßburg i. E.** Naumann (evang.-theol. F.): Katechet. Seminar. — Stapper (kath.-theol. F.): Katechetik. Katech. Übungen. — Schneider: Geschichte der Pädagogik. **Tübingen.** Deuchler: Wirtschafts- und berufspsychol. Fragen. — Busch (med. F.): Einführung in die Psychotherapie und verw. Gebiete. Arb. i. psychol. Laborat. d. Klinik für Gemüts- und Nervenkrankheiten. — Spitta: Einleitung in die Psychologie und Besprechung ausgew. Probleme. Philos. Übungen (f. Vorger.): a) Untersuchungen zur Religionspsychologie; b) Psycholog. Untersuchungen zu Goethes Faust. — Österreich: Religionspsychologie als Einführ. in die Religionsgeschichte u. Religionsphilosophie. — v. Wurster (evang.-theol. F.): Katech. Übungen



in der Volksschule. — Sägmüller (kath.-theol. F.): Prakt. Pädagogik. — Deuchler: Die Hauptprobleme der Erziehungswiss. mit besond. Berücksichtigung der Gegenwartsfragen. Pädagog. Sem.: Wert und Arbeitsformen des naturwissenschaftl. Unterrichts. **Würzburg.** Marbe: Psychologie und Ästhetik (4). — Stölzle: Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Neuzeit. Übungen zur Philosophie und Pädagogik (1). — Marbe: Anleitungen zu wissenschaftl. (auch pädag. und ästhet.) Arbeiten **Darmstadt.** (Techn. Hochschule). Roller (allg. bild. Fächer): Experiment. Pädagogik. Die pädag. Schriften F. W. Försters. Geschichte d. Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart. Philosoph.-pädagog. Seminar. **Dresden.** (Techn. Hochschule). Elsenhans: Psychologie. **Hannover.** (Techn. Hochschule). Dr. Lessing: Psychologie (2). — Budde (Abt. f. allg. Wissensch.): Das Bildungswesen der Balkanländer (2). **Berlin.** (Handelshochschule). Kaufmännisches Unterrichtswesen und Pädagogik. A) Vorlesungen. Kühne: Das kaufmänn. Bildungswesen in Deutschland (1). — Redell: Methodik des Unterrichts in der Buchführung (2). B) Übungen. Kühne: Handelslehrersem. (14 tägig); Handelslehrersem. II a) Übungen für Anfänger ohne Unterrichtserfahrung (2); b) Übungen für Fortgeschrittene (2). **Hamburg.** (Allgemeines Vorlesungswesen). Stern: Sokrates u. Plato als Denker u. Volkserzieher. — Classen: Führende Persönlichkeiten der Jugendpflege. — Bischoff: Ausgewählte Kapitel aus dem Gebiete der Psychologie des Wirtschaftslebens. — Stern: Psychologie der frühen Kindheit (für Hörer mit fachwissenschaftlichem Interesse). Anleitung zu selbständigen Arbeiten auf dem Gebiete der Intelligenzuntersuchung. — Kehr: Strömungen in der modernen Pädagogik. Die psychologische Untersuchung der Aufmerksamkeit. **Köln.** (Handelshochschule). Ausbildung für Handelslehrer und Handelslehrerinnen. Hell: Methodik des Rechenunterrichts (1). Pädagog. Seminar I u II, 3. — Kahl: Allgem. Erziehungslehre (2). Das Problem der weibl. Bildung (1). Grundfragen der Großstadtpädagogik (1). — Thorbecke: Geograph. Übungen (2). **Leipzig.** (Hochschule für Frauen.) Brahn: Entwicklungspsychologie (2). Pädagog.-psychol. Übungen (Schulkind) ($1^1/_2$). — Prüfer: Friedrich Fröbel (1). Besprechung sozialpädagog. Fragen (2). — Scheibner: Lehrübungen in Verbindung mit methodischen Besprechungen (3). — Dyk: Pädagogische Besichtigungen und Besprechungen ($1^1/_2$). — (Handelshochschule). Handelslehrerseminar. I. Kurs: Penndorf: Einführ. in die Handelsschuldidaktik (1). — II. Kurs: Adler: Lehrproben; Vorträge u. Ausarbeitg. über Unterrichtsstoffe der Handelsschulen. **Posen.** (Königl. Akademie). Lehmann: Die Probleme der Bildung (Fortsetzung aus dem Wintersemester).

Aus den Österreichischen und Schweizer Hochschulen. Graz. Benussi (philos. F.): Die Sinnestäuschungen und das Wahrnehmungsproblem. Arbeiten im psychologischen Laboratorium. — Martinak (philos. F.): Charakter und Charakterbildung (4). **Innsbruck.** Krus (theol. F.): Pädagogik (1). Der Krieg und die Jugendfürsorge (1). — Bode (philos. F.): Schulhygiene für Lehramtskandidaten (3). **Prag.** Hauer (theol. F.): Katechetik (2). Schulpädagogik (1). Praktische katechetische Übungen (2). — Eisenmeier: Psychologie des Kindesalters (1). — Toischer: Geschichte der Erziehung und des Unterrichts vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart (4). Psychologie der Kindheit (1). Theoretische



und praktische Übungen (2). **Wien.** Stöhr: Arbeiten aus Philosophie und Psychologie (10g). — Swoboda (theol. F.): Katechetik (1). — Graßberger (med. F.): Schulhygiene, mit besonderer Berücksichtigung der körperlichen Erziehung für Lehramtskandidaten (2). — Höfler: Gymnasial- und Realschulpädagogik, insbesondere das Verhältnis der realistischen Unterrichtsfächer zu den humanistischen seit dem 16. Jahrhundert (4). Einfachste psychologische Versuche und ihre Deutung (Forts. VI) (1). Pädagogisches Seminar (2). — Graßberger: Schulhygiene, mit besonderer Berücksichtigung der körperlichen Erziehung, für Lehramtskandidaten der philosophischen Fakultät (2). — Burgerstein (philos. F.): Hygienische Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf körperliche Erziehung (für Lehramtskandidaten) (2). — Skalsky (evang.-theol. F.): Katechetisches Sem. (3). **Basel.** Wendland (theol. F.): Katechet. Seminar (2). — Flatt: Pädagog. Seminar. **Bern.** Lauterburg (ev.-theol. F.): Katechetische Übungen (4). — Kunz (kath.-theol. F.): Übungen im Religionsunterricht (1). — Häberlin: Erziehungslehre I. Pädagogisches Seminar (1). — Leclère: Leçons de Psychologie appliquée à l'Education (Suite) (1). — Herbertz: Psychologie des Gedächtnisses und des Vorstellungsverlaufes (2). — Häberlin: Gegenstand und Methode der Psychologie (Einführung) (2). Psychologie des Unbewußten und des Traumes (Auswahl) (2). — Psychologisches Seminar (2). — Sganzini: Probleme der Sprachpsychologie und Sprachphilosophie (1). **Zürich.** Meyer von Knonau: Pädagog. Vortragsübungen a. d. neueren Geschichte (2); Übungen aus der mittleren Geschichte (2). — Lipps: Allgemeine Pädagogik (3). — Ermatinger: Dtschpädag. Übungen (1). — Stettbacher: Allgemeine Didaktik (2); Volksschulkunde (2); Unterrichtsprobl. der Primarschule (8); der Sek.-schule: sprachl.-histor. Richtung (5); math.-nat. Richtung (3). — Seidel: Was ist die Bildung? (1). — Pfändler (philos. F. I): Didaktik des englischen Unterrichts (2). — Häne: Didaktik des Gesch.-Unterrichts (2). — Brandenberger: Didaktik des math. Unterrichts (2). — Egli: Didaktik des Unterrichts in Chemie (2). — Boßhard: Didaktik des biologischen Unterrichts (2). — Lipps: Psychologie (3). Philosophische und psychologische Übungen (2). — Wreschner: Psychologie II (3). Seele des Kindes (2). — Suter: Experimentelle Psychologie (2). Psychologie der Arbeit (1).

Das Institut für angewandte Psychologie (Institut der Gesellschaft für experimentelle Psychologie) in Kleinglienicke bei Potsdam erfährt nach zehnjährigem Bestehen eine Umgestaltung seiner Organisation, worüber der Institutsleiter die folgende Mitteilung in der Zeitschr. f. angewandte Psychologie veröffentlicht:

1. Die Gesellschaft für experimentelle Psychologie hat den Vertrag, der wegen des Instituts für angewandte Psychologie im Jahre 1909 auf 10 Jahre abgeschlossen wurde und bis jetzt lief, unter Änderung der Betriebsordnung auf weitere 10 Jahre verlängert.
2. Prof. W. Stern, der seinerzeit die Anregung zur Errichtung des Instituts gab und 10 Jahre lang das Institut mitverwaltete, mußte infolge seiner Übersiedlung nach Hamburg und infolge des großen Arbeitsgebietes, das er dort zu bewältigen hat, aus der Verwaltung des Instituts ausscheiden. Seine Verdienste um die Begründung und Förderung des Instituts, die Fülle der ihm zu verdankenden fruchtbaren Anregungen werden noch lange nachwirken und ihm unvergessen bleiben.
3. Die Sammlungen des Instituts sind vorläufig noch in einem Hörsaal der Berliner Universität untergebracht und können dort nach vorheriger Anmeldung beim Unterzeichneten besichtigt werden. Bei der bevorstehenden Erweiterung des Psychologischen Instituts der Universität Berlin werden durch das freundliche Entgegenkommen des Herrn Geh.-R.



Prof. Dr. Stumpf dem Institut für angewandte Psychologie daselbst Räume zur Unterbringung und Benutzung der Sammlungen zur Verfügung gestellt werden.

Eine Ostdeutsche Arbeitsgemeinschaft für angewandte Religionspsychologie hat sich im September 1916 gebildet. Sie will das menschliche Seelenleben in den Erscheinungen, die zum religiösen und kirchlichen Leben Beziehung haben, erforschen und die Ergebnisse der praktischen Theologie dienstbar machen.

Eine Sozialakademie für Frauen ist in Düsseldorf gegründet worden. Rechtlicher Träger ist der Verein für Säuglingsfürsorge u. Wohlfahrtspflege im Regierungsbezirk Düsseldorf. Der Eintritt in die Akademie ist an das zurückgelegte 18. Lebensjahr geknüpft und an den Nachweis des Besuchs einer guten 10klassigen Mädchenschule, einer tüchtigen, hauswirtschaftlichen Ausbildung und Übung. Die Akademie soll in zwei Jahren soziale Allgemeinbildung und soziale Berufsschulung übermitteln, daneben allen denen zur Anregung, Ergänzung und Fortbildung verhelfen, die bereits praktisch tätig waren oder irgend eine andere gleichwertige Vorbildung aufweisen können.

Der normale Lehrgang teilt sich in die Grundlegung (1 Jahr) und die praktische Betätigung, besonders in der offenen Fürsorge (1/2 Jahr), sowie in die theoretische Fachbildung (1/2 Jahr). Im zweiten Besuchsjahr wird sich somit die Einteilung der Schülerinnen zu einem besonderen sozialen Arbeitsgebiet nach Neigung und Eignung vollziehen können, soweit diese abzusehen ist. Die Ausbildung soll sich erstrecken auf sozial-hygienische Fürsorgearbeit für die verschiedenen der Fürsorge bedürftigen Kreise; ferner auf solche im sozialen Verwaltungsdienst, in öffentlichen und privaten Ämtern, Anstalten, Einrichtungen, Vereins- und Gemeindearbeit, und schließlich in sozialen Erziehungs- und Bildungsaufgaben (Jugend- und Volkserziehung), in allgemeiner Wohlfahrtspflege. Durch die Heranziehung aller Wohlfahrtsanstalten und Bildungseinrichtungen des ganzen Regierungsbezirks wird eine selten zu übertreffende Gelegenheit zur praktischen Vor- und Durchbildung geboten werden.

Die Leitung der Akademie wird einer Frau von bewährter sozialer Erfahrung übertragen werden. Hauptamtliche Lehrkräfte sollen ihr zur Seite stehen, ergänzt durch Dozenten und Dezernenten der verschiedensten Anstalten und Ämter. Das Ergebnis der Abschlußprüfung wird in einem Abgangszeugnis (Diplom) ausgesprochen.

Das Heilerziehungsheim Kleinmeusdorf des Fürsorgeverbandes Leipzig in Leipzig-Dösen ist das Beobachtungshaus für alle Fürsorgezöglinge des Leipziger Kreises und die Erziehungsanstalt für die schweren Psychopathen. Es besteht seit 1. November 1913 und hat sich erfreulicherweise rasch und glücklich entwickelt. Die beiden ersten Berichte über die Jahre 1914 und 1915 geben davon Zeugnis.

Es kamen Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts im Alter von 5 bis 20 Jahren, bis Ende 1914 373, bis Ende 1915 768 Zöglinge. Sie wurden durchschnittlich 6 Wochen lang psychiatrisch und pädagogisch beob-



achtet und begutachtet (1915: 760 Gutachten). Auf Grund dieser Beurteilung wurden die Zöglinge durch die Behörde an die richtige Stelle gebracht, d. h. in Familie, Lehre oder Dienst oder in die in jedem Falle besonders geeignete Anstalt. (1915: 168 nach dem Erziehungsheim Mittweida, 22 nach der Landesanstalt für Schwachsinnige, 64 nach anderen Erziehungsanstalten, 37 in Familie, Lehre oder Dienst, 23 zurück ins Elternhaus, 208 blieben zur dauernden Erziehung im Heilerziehungsheim). Das Gutachten der Anstalt diente ferner den Gerichten zur Entscheidung der Fragen über die Anordnung oder Aufhebung der Fürsorgeerziehung, über das Vorhandensein der zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderlichen Einsicht und über die Gewährung von Strafaufschub (1915: 203 Gutachten an die Gerichte). Die Beobachtungen wurden so gründiich und sorgfältig als irgend möglich vorgenommen. Es wurden in jedem Falle 3 Fragebogen beantwortet, 1 Bogen über Herkunft und Entwicklung, 1 ärztlicher und 1 pädagogischer Bogen. Die Intelligenz der Schulpflichtigen wurde nach der Binet-Simon-Methode, die der Schulentlassenen nach der Definitionsmethode Dr. Gregors geprüft. Auch die schriftlichen Angaben der Zöglinge (Lebenslauf), die mündlichen Mitteilungen der Eltern und die in den Akten niedergelegten Tatsachen wurden verwertet. Die Ergebnisse aller Erhebungen, Untersuchungen und Beobachtungen wurden auf ärztlichen und pädagogischen Karten gesammelt.

Nach den Feststellungen des Anstaltsarztes waren von den im Jahre 1915 aufgenommenen 350 Zöglingen nur 20,86 % psychisch intakt, 48,57 % waren Psychopathen, 8,57 % imbezill, 20 % debil, 0,29 % Epileptiker, 1,71 % geisteskrank. 70,66 % waren erblich belastet; bei 77,14 % war die Anlage, bei 18,57 % das Milieu, bei 4,29 % Krankheit die Ursache der Verwahrlosung. (Vergleiche den Sonderbericht über die Ergebnisse der psychiatrischen Beobachtung an den Zöglingen des Heilerziehungsheims von Privatdozent Dr. A. Gregor).

Von pädagogischer Seite wurde festgestellt, daß die große Mehrzahl der Zöglinge bedenklich weit in Unbildung und Zuchtlosigkeit stecken geblieben war. Der Intellekt war ebenso oft mangelhaft veranlagt als stark vernachlässigt. Große Lücken klafften im Allgemeinwissen wie in den Schulkenntnissen. Überraschend gering waren die Leistungen im Rechnen und im Deutschen. Die Fähigkeiten, aufzumerken, richtig aufzufassen, einzuprägen und zu behalten, waren bei vielen deutlich eingeschränkt, mehr noch geordnetes Denken und der Ausdruck dafür in Sprache und Schrift. Das Gefühlsleben erwies sich zumeist als minderwertig, doch waren Ansätze für höher zu bewertendes Empfinden mehr vorhanden als anfangs vermutet wurde. Ein großer Teil der Zöglinge war noch völlig den Temperamenten und Trieben preisgegeben. Neben Energie und Charakterlosigkeit waren aber auch Zielsicherheit und Beharrlichkeit im Handeln wahrzunehmen. Mitunter bewegte sich freilich das Tun in abnormer Richtung. Achtung und Ehrerbietung, Sinn für Reinlichkeit und Ordnung, Wahrheit und Ehrlichkeit, Fleiß und Ausdauer waren vielen unbekannte Dinge.

Aus dem Mitgeteilten ist ersichtlich, daß das Beobachtungshaus die Aufgabe gelöst hat, die seine Gründer ihm stellten. (Vgl. die Rede Ober-



regierungsrat Dr. Dietrichs bei der Einweihung, Jahresbericht 1914, und seinen Aufsatz über das Beobachtungshaus im Zentralblatt für Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung, Jahrg. VIII Nr. 24). Das Heilerziehungsheim ist eine Zentralstelle geworden für die ärztliche, psychologische und pädagogische Beurteilung und Fürsorgezöglinge. Daß die Zöglinge nicht in einer Auswahl, sondern in ihrer Gesamtheit und bei Beginn des Verfahrens eingehend durchforscht werden, bedeutet einen unverkennbaren Fortschritt, der von den Fachleuten in steigendem Maße gewürdigt wird, und erhöht auch den wissenschaftlichen Wert der dabei gewonnenen Ergebnisse.

Das Heilerziehungsheim ist aber auch Erziehungshaus für die an der Grenze psychischer Gesundheit stehenden Zöglinge. Die Jahresberichte enthalten darum noch mancherlei Mitteilungen über Pflege, Unterricht und Erziehung dieser schwierigen Elemente und über die bisher erzielten Erfolge. Hierauf kann diesmal nicht näher eingegangen werden. Es sei nur erwähnt, daß die bisher durchgeführten Grundsätze der strengen Überwachung, der sorgfältigen Pflege, der familienhaften Erziehung, der weitgehenden Individualisierung, Differenzierung und Isolierung usf. sich bestens bewährt haben.

Leipzig-Dösen. **Fritz Knauthe.**

Besondere Schuleinrichtungen für Schwerhörige fordert eine Eingabe, die von der Vereinigung Schweizerischer Ohren- und Halsärzte an die Erziehungsleitungen aller Schweizer Kantone gerichtet worden ist. Bei den seit langem durchgeführten schulärztlichen Untersuchungen der Zürcher Schulneulinge hat sich ergeben, daß mehr als 10 v. H. der Kinder an herabgesetzter Hörfähigkeit leiden. Bleibt das Übel unbemerkt oder unbeachtet, so kann es die geistige Entwicklung der Schüler und die gesamten Unterrichtserfolge schwer und dauernd beeinträchtigen und zu einer ungerechten Behandlung führen, schließlich wird so auch nicht der Eintritt in einen Beruf, für den Schwerhörige untauglich sind, verhindert. Durch besondere Behandlung aber konnte in Zürich etwa die Hälfte der schwerhörig befundenen Kinder entweder geheilt oder wesentlich gebessert werden. Zur Verbesserung und Heilung hält die Eingabe alljährlich vorzunehmende Untersuchungen der Schulkinder für unbedingt notwendig. Sie müßten mit Unterstützung durch die Lehrer von dem Schularzte durchgeführt werden, worauf die ermittelten Fälle einem Ohrensonderarzte zur Entscheidung über das erforderliche Heilverfahren zuzuweisen wären. Trotzt die Schwerhörigkeit als unheilbar auch der sorgfältigsten fachmännischen Behandlung, so bedarf es dann einer besonderen Fürsorge von seiten der Schulverwaltungen. Es erweist sich nach deutschem Vorbilde in größeren Schulkörpern die Bildung von Sonderklassen für Schwerhörige als dringendes Bedürfnis. Charlottenburg hat sogar eine vollständig eigene, sechsklassige Unterrichtsanstalt eingerichtet. Für kleinere Gemeinden empfiehlt es sich, die Kinder dem Schwerhörigenunterricht der großen Städte zuzuführen; benachbarte mittlere Ortschaften könnten sich zur Errichtung gemeinsamer Schwerhörigenschulen zusammenschließen. Eigens vorgebildete Taubstummen-



lehrer dürften die besten Lehrkräfte abgeben. Sind die Schwerhörigen zugleich geistig minderwertig, so sind sie nicht dem Sonderunterricht für Schwerhörige, sondern der Hilfsschule einzugliedern.

Die versuchsweise Einführung einer Jugendpolizei ist für Innsbruck in die Wege geleitet worden. Durch den Krieg hat auch in der Tiroler Landeshauptstadt die Verwahrlosung der Jugend einen bedenklichen Umfang und schlimmere Formen angenommen, so daß die gegenwärtigen Mittel zur Bekämpfung durchaus unzulänglich erscheinen. Behördliche Anordnungen, die der Verwahrlosung entgegenzuwirken suchen, wie das Alkohol- und Rauchverbot, die Untersagung des Besuches von Lichtspieltheatern, Wirtshäusern usw. für Kinder und Jugendliche, bleiben vielfach wirkungslos, da es infolge der Überlastung der Polizei an Organen fehlt, die die Einhaltung der Vorschriften überwachen und erzwingen. Dies begründete den Wunsch, eigene, mit dem Jugenddienste ausschließlich betraute Aufsichtspersonen anzustellen, die einerseits den Verfügungen der Behörden Geltung verschaffen, anderseits in allen Fällen, in denen zum Schutze von Kindern gegen irgendwelche Gefährdung besondere Maßnahmen notwendig erscheinen, die Anwendung ohne Zeitverlust veranlassen und die Durchführung fortlaufend überwachen. Sie sind als ein Hilfszweig der Sicherheitsbehörde gedacht und wären ihr daher unmittelbar anzugliedern und zu unterstellen. Ihre Organe sollen teils amtlich sein, teils sollen aber auch freiwillige männliche und weibliche Hilfskräfte zur Mitwirkung herangezogen werden.

Ein Lehrgang für Kleinkinderfürsorge findet vom 1.—11. Oktober 1917 in Frankfurt a. M. statt. Veranstalter ist der Deutsche Ausschuß für Kleinkinderfürsorge. Er will in Form dieses Lehrganges sein gesamtes Arbeitsgebiet entwickeln, das eine planmäßige Ausgestaltung der öffentlichen und freiwilligen Fürsorgebestrebungen für Kleinkinder in Stadt und Land bezweckt. Für den Lehrgang ist folgender Plan vorgesehen:

I. Sozialhygienische Fürsorge: Verhütungsmaßregeln gegenüber Ernährungskrankheiten, ansteckenden Kinderkrankheiten und konstitutionellen Erkrankungen. (Aufklärung durch Beratungs- und Fürsorgestellen, ärztliche Überwachung von Krippen und Kindergärten sowie von Kostkindern, gesundheitspolizeiliche Desinfektions- und Isoliervorschriften usw.) Fürsorge für erkrankte Kinder in Familie und Krankenhaus, namentlich bei übertragbaren Krankheiten. — Fürsorge für erholungs- und kräftigungsbedürftige Kleinkinder.

II. Sozialpädagogische Fürsorge: Erziehungshilfe bei schwer erziehbaren und nicht vollsinnigen Kleinkindern, sowie bei sonstiger Erschwerung der häuslichen Erziehung. Fürsorge für aufsichtsbedürftige Kleinkinder erwerbstätiger Mütter in Stadt und Land. — Ersatzerziehung von Kleinkindern in der öffentlichen Armen- und Waisenpflege, sowie in der Fürsorgeerziehung.

Wie bei dem im Vorjahre abgehaltenen ersten Lehrgange werden Vorträge von Vertretern von Wissenschaft und Praxis mit Besichtigungen einschlägiger Anstalten abwechseln. Eine wertvolle Bereicherung des Lehrganges liegt darin, daß die vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zusammengestellte Wanderausstellung „Das Kleinkind" sich zur gleichen Zeit in Frankfurt a. M. befindet.



Anmeldungen zur Teilnahme an dem Lehrgange werden bis zum 31. August 1917 an die Geschäftsstelle des Deuschen Ausschusses für Kleinkinderfürsorge, Frankfurt a. M., Kottenhofweg 26, erbeten, bei der auch weitere Auskunft zu erhalten ist.

Psychologische Aufnahmeprüfung für das Begabten-Gymnasium in Berlin. Die Forderung, daß bei der Auslese der Begabten die Psychologie mitwirken muß, hat zum ersten Male ihre praktische Verwirklichung in Berlin gefunden; dort wurden im Juni/Juli 1917 etwa 90 Volksschüler der obersten Klassen, die von ihren Rektoren benannt waren, einer psychologischen Fähigkeitsprüfung unterzogen, damit eine engere Auslese für die Tertia des Begabten-Gymnasiums und der Realschule möglich würde. Mit der Ausstellung der Prüfung waren die Psychologen Dr. Piorkowski und Dr. Moede betraut, die in einem der nächsten Hefte dieser Zeitschrift über die Methoden und Ergebnisse berichten werden.

Veranstaltungen zur Psychologie der Berufseignung in Deutschland. Zu der Übersicht, die unter obigem Titel in Heft 3/4 S. 156 f. geboten wurde, sendet uns Herr Dr. W. Moede die folgenden Ergänzungen bezw. Richtigstellungen:

1. Die Prüfungs-Methoden für Kraftfahrer wurden von Dr. Moede und Dr. Piorkowski gemeinsam ausgearbeitet und die Einrichtung der psychologischen Laboratorien für experimentelle Eignungsprüfung ebenfalls gemeinsam durchgeführt.

2. In Mannheim wurde an dem von Prof. Dr. Nicklisch geleiteten Betriebswissenschaftlichen Institute der Handels-Hochschule ein psychologisches Laboratorium eingerichtet, das wirtschaftspsychologischen Zwecken vor allem zu dienen hat. Dr. Moede führte daselbst eine Reihe von Arbeitsfähigkeits- und Eignungsprüfungen aus, die sich auf die mannigfachsten Berufe erstreckten.

Beschickt wurde das Laboratorium von den verschiedensten Seiten, teils Zivil- oder Militärbehörden, teils auch Privaten.

Schon früher hatte Dr. Moede in Leipzig ein Gehirnbeschädigten-Laboratorium eingerichtet und geleitet, woselbst neben Übungs-Therapie auch Arbeitsfähigkeits-Zeugnisse als Grundlage für die Rentenfestsetzung und Eignungsprüfungen für die Berufsberatung der Lazarettentlassenen durchgeführt wurden.

Nachrichten. 1. Ein psychophysisches Seminar an der Universität Leipzig wird zu Beginn des Winterhalbjahrs 1917 ins Leben treten. Die Leitung hat Professor Dr. Wilh. Wirth, der seit 1900 Assistent und seit 1908 Mitdirektor am Wundt'schen Institut für experimentelle Psychologie war, nun aber gleichzeitig mit dem Eintritt von Wilhelm Wundt in den Ruhestand von dieser Stelle zurücktritt. Statt des früheren Lehrauftrags für Philosophie, besonders Psychologie, wird Professor Dr. Wirth einen Lehrauftrag für Psychophysik übernehmen.



2. Das pädagogisch-psychologische Institut in München hat in der Zeit vom 14.—24. Mai eine pädagogische Woche veranstaltet, deren Vorlesungen sich mit der Zukunft des Jugendschutzes beschäftigten.

3. Ein ministerielles Jugendamt ist in Österreich geschaffen worden. Es hat als Arbeitsgebiet die Fürsorge für Jugendliche im schulpflichtigen und nachschulpflichtigen Alter. Leiter ist Hofrat Dr. Prinz von und zu Liechtenstein.

4. Die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge hat einen Preis von 1000 M für die beste Arbeit über das Thema „Vorschläge für eine Neugestaltung des Deutschen Jugendrechts" ausgesetzt. Die Entscheidung steht einer Preisrichterschaft zu, die sich aus sieben Personen zusammensetzt. Bewerber haben ihre Arbeiten, mit Kennwort versehen, bis zum 1. April 1918 dem Direktor der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge, Berlin N 24, Monbijouplatz 3, einzureichen.

5. Der Preis der Otto-Heubner-Stiftung für die beste pädiatrische Arbeit der verflossenen vier Jahre ist Prof. Pfaundler zuerkannt worden für seine Arbeit: „Körpermaßstudien an Kindern".

6. Geheimrat Prof. Dr. med. et phil. Theodor Ziehen in Wiesbaden hat einen Ruf auf den Lehrstuhl der Philosophie an der Universität Halle als Nachfolger Felix Krügers angenommen.

7. Der Privatdozent für Philosophie und Pädagogik an der Universität Münster Dr. Otto Braun ist zum Professor ernannt worden.

8. Kurz nach vollendetem 70. Lebensjahre starb der bekannte Pädagoge Wirkl. Geheimer Rat Dr. Adolf Matthias.

9. Dr. Josef Bokor, Professor für Pädagogik an der Universität Budepest, ist im Alter von 74 Jahren verstorben.

Literaturbericht.

Neuere hochschulpädagogische Literatur.

Von Dr. Hans Schmidkunz in Berlin-Halensee.

Das Teilgebiet der Pädagogik, welches das gesamte „hohe" und speziell „akademische" Bildungswesen umfaßt: die Pädagogik der Wissenschaften und Künste als solcher, nicht als Schulfächer, kurz: die Hochschulpädagogik, entfaltet sich nach anfänglichen Verkennungen in einer stets breiter und tiefer gehenden Literatur. Zwar ist diese nicht stets gerade unmittelbar jenem Teilgebiet gewidmet, und allzu vieles in ihm harrt noch der Bearbeitung; doch sowohl allgemein- wie auch spezialpädagogische Literatur, zumal die der Gymnasialpädagogik, zieht immer mehr Hochschulpädagogisches in ihren Bereich. Dies nicht nur wegen der nahen Beziehungen zwischen Hochschule und Schule; auch der Grundgedanke der Hochschulpädagogik: die bestmögliche Charakter- und Fachbildung der Kulturführer, dringt in steigendem Maß auch zu einer literarischen Ausprägung durch.

Die Übersicht wird schwerer und schwerer. Die Gelegenheiten zu ihrer Veröffentlichung leiden an Enge und Langsamkeit. Deshalb nimmt der Verfasser gerne die Gastfreundschaft dieser Zeitschrift an und hofft, den akademischen Kreisen einen erwünschten Einblick in jene gegenwärtigen Bestrebungen dadurch zu geben, daß er im folgenden eine Zusammenstellung dessen versucht, was seit Anfang 1914 an hochschulpädagogischen Mehrungen zu verzeichnen ist, die aber aus dem allgemeinen Grunde der Unvollständigkeit aller Sammelreferate und aus naheliegenden besonderen

Gründen auch wieder keine Vollständigkeit beansprucht. Doch hofft sie, durch die Verzeichnung der Literatur in Fußnotenform eine bequeme Übersicht über die jüngsten Veröffentlichungen zu geben, die dann späterhin immer wieder leicht ergänzt und fortgesetzt werden kann. (Ergänzungen seit Manuskriptschluß waren nicht mehr einfügbar.)

Dabei gruppiert sich der Stoff am einfachsten in der Weise, daß nach einer Vorführung dessen, was dem Gebiet im allgemeinen gilt, die alte pädagogische Unterscheidung von Erziehung, Unterricht und Schulwesen — hier also Hochschulwesen — benützt wird. Außerdem gehört zu ihr auch das, was als „Pflege" oder „Diätetik" u. dgl. von der Erziehung unterschieden werden kann und soll, wenn es auch für unsere Interessen nicht völlig von ihr getrennt werden kann.

*

Zuerst also das **Allgemeinere** der Hochschulpädagogik! Während die „Akademische Rundschau" den weiteren Interessen der Hochschulen und akademischen Berufsstände dient, und während Revuen wie z. B. die „Internationale Monatsschrift" häufig einschlägige Mitteilungen und Erörterungen bringen, kommt es dem eigentlichen Zentralblatt[1]) für die Pädagogik der Wissenschaften und Künste darauf an, die jeweiligen Materialien ihres Gebietes für eine wissenschaftliche Ergründung und Unterbauung des gesamten Bildungswesens jenseits der „Schulen" und insbesondere aller seiner Methodik zu verfolgen. Namentlich der „Jahresbericht über die Fortschritte der Hochschulpädagogik", den diese Zeitschrift fortlaufend bringt, will den aktuellen Stoff zusammenfassen, ist aber durch die Umstände zu einem solchen Zurückbleiben genötigt, daß das Referat über die bis Ende 1914 erschienene Literatur erst Oktober 1916 abgeschlossen werden konnte.

Nach einem rascheren Überblick über die den Lehrer interessierende Literatur der Pädagogik überhaupt bemüht sich das alte jahrbuchartige Unternehmen[2]), das seit seinem 64. Jahrgang von 1911 auch der Hochschulpädagogik jeweils einen (vom Verf. dieses bearbeiteten), allerdings nur knappest skizzierenden Abschnitt widmet.

Daß pädagogische Antiquariatskataloge auch dem hier Suchenden manches bieten, ist weniger auffällig, als daß einer von ihnen nun auch eine eigene Abteilung „Hochschulpädagogik und ihre Geschichte" enthält[3]). Ein beachtenswertes Zeichen der Zeit ist ferner die neuerliche Vermehrung der akademischen Fachverbände sowie das Interesse besonders dieser neueren unter ihnen für die akademische Seite ihrer pädagogischen Bestrebungen (siehe weiter unten).

Sodann zeigt sich die Anerkennung des „hochschulpädagogischen" Wirkens auch durch gelegentliche Hinweise in andersartigem Rahmen, mit häufiger Benutzung jenes Ausdrucks. „Ein Beitrag zur Geschichte des Pietismus", den R. Stölzle bringt[4]), würde vor einem Jahrzehnt schwerlich die Hochschulpädagogik gar in seinen Titel genommen haben. Bei einer Buchbesprechung in der „Deutschen Literatur-Zeitung" (1915, Nr. 21, Sp. 1076), kann der Rezensent, A. Rehm, ein „hochschulpädagogisches" Bedenken nicht unterdrücken (daß nämlich eine zu abgerundete Ausgabe einer Chronik dem Studenten zu wenig zu tun, ihn auch nicht zu Finderfreuden kommen lasse). Und ein allgemeinpädagogisches Hauptwerk vom Range

---

[1]) Zeitschrift für Hochschulpädagogik. Vierteljahrsschrift, herausgegeben von der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik". I. Jahrgang (Mitteilungen für H.) 1910, VIII. Jahrgang 1917, Leipzig, K. F. Koehler. Im Buchhandel jährlich M. 5.50, Einzelhefte M. 1.40; für Mitglieder der „Gesellschaft" (Jahresbeitrag M. 10.—) samt der „Ak. Rundschau" frei.

[2]) Pädagogischer Jahresbericht von 1913. Herausgegeben von Paul Schlager. 66. Jahrgang. Leipzig 1914. M. 7.—, geb. M. 8.—. Auch in 8 einzelnen Teilen. Mit der jüngeren „Pädagogischen Jahresschau" vereinigt für die Jahre 1914/15: 67. Jahrgang. 1916. Geb. M. 8.—.

[3]) Lipsius u. Tischer, Kiel, Katalog 103, „Pädagogik", III.

[4]) Stölzle, R., Pietismus und Hochschulpädagogik im 17. Jahrhundert, Die christliche Schule, V/12, S. 678—683.



der Sallwürk schen „Schule des Willens" (Langensalza 1915) geht nicht nur überhaupt auch auf pädagogische Hochschulangelegenheiten ein, sondern stellt gerade die Bewegung für die Schaffung einer Hochschulpädagogik als „sehr bedeutsam" hin (S. 518).

Indem derart und sonst das bisherige pädagogische Denken erst allmählich für unsere Erweiterung reif werden muß, sind auch Verkennungen der Hochschulpädagogik, wie sie stets noch vorkommen, begreiflich, mögen sie nun in völliger Ablehnung oder in einer Halbheit bestehen. Letzteres bei Th. Ziegler, u. a. in dem Büchlein „Über Universitäten und Universitätsstudium" (Leipzig 1913), sowie neuerdings in einer Rezension[1]) über das später zu erwähnende Buch von O. Schultze. Hier heißt es, Ziehens „Aus der Studienzeit" (Berlin 1912) sei die einzig mögliche Art der „Hochschulpädagogik", weil man da sehe, wie es einzelne hervorragende Leute gemacht hätten und man sich daran Exempel nehmen könnte. Also wieder die — auch auf anderen pädagogischen Stufen wohlbekannte — alte Rede von der genialen Persönlichkeit, außerdem aber auch die Bloßstellung der Pädagogik vor anderen theoretischen und praktischen Fächern, die sich gegen die Zumutung, aus einem bloßen biographischen Abgucken zu bestehen, sehr wohl verwahren würden.

Gänzlich ablehnend sind am ehesten Altphilologen, trotz Ausnahmen, wie z. B. des uns bereits bekannten A. Rehm und des (verstorbenen) A. Roemer, die aber beide zu dem in Bayern offiziellen Typus des Altphilologen mit pädagogischem Lehrauftrag gehören. Dagegen hat O. Immisch eine kriegspädagogische Erörterung gegeben[2]), in der er Gelegenheit nimmt, der Hochschulpädagogik schlechtweg die Existenz abzusprechen, da bei jungen Männern der landläufige Begriff „Erziehung" ganz ausscheide. Näher ist Referent darauf an anderer Stelle eingegangen („Ztschr. f. Hochsch. päd." VI/3, S. 56 f.). Die beste Antwort auf derartige Totsagungen sind vielleicht solche bibliographische Zusammenstellungen, wie deren eine Al. Fischer aus dem letzten Jahrzehnt kritisch eingehend gegeben hat[3]).

Der Typus der Kritiken und Reformwünsche für Akademisches hält sich in der Regel immer noch auf dem Niveau, das durch die hochschulpädagogische Bewegung überwunden werden sollte. So in mehreren Artikeln einer „Akademischen Sondernummer", deren Kern angezeigt wurde mit dem Ausdruck: „Über die Erneuerung des kulturellen Einflusses der Universität durch einen neuidealistischen Geist der Professoren und Studenten."[4])

In einer nicht gehaltenen, aber veröffentlichten akademischen Festrede fragt der Physiker W. Wien[5]), ob unsere Universitäten wirklich noch die führende Stellung im deutschen Geistesleben haben, und ob ihre Organisation noch die richtige ist. Am ersteren fehle die Eingliederung der technischen Hochschulen usw., am letzteren mehr nur Äußeres wie besonders eine Dezentralisation der Universitäten und ein näherer Anschluß der Forschungsinstitute an sie.

Wohl am lebhaftesten sind die Erörterungen über das Verhältnis der Hochschulen zum übrigen Schulwesen. Mannigfaches enthält darüber der VIII. Abschnitt des „Jahresberichtes" in der „Ztschr. f. Hochsch. päd." VII/1 vom Januar 1916, ergänzt durch Beiträge anderer pädagogischer Blätter, wie solche z. B. „Das humanistische Gymnasium" und die „Blätter für höheres Schulwesen" bringen. So veröffentlicht die letztgenannte Zeitschrift einen Aufsatz von R. Lehmann über Schäden und

---

1) Frankfurter Universitäts-Zeitung, 28. Okt. 1915.

2) Immisch, O., Munera Martis, Neue Jahrbücher für Pädagogik, XXXVI, Heft 3, 1915.

3) Fischer, A., Neuere hochschulpädagogische Literatur, Ztschr. f. pädag. Psychol. XVI/2, 1915.

4) Die Tat, VI/2. Mai 1914. M. 1.20.

5) Wien, W., Die neuere Entwicklung unserer Universitäten und ihre Stellung im deutschen Geistesleben. Rede für den Festakt in der neuen Universität am 29. Juni 1914 zur Feier der hundertjährigen Zugehörigkeit Würzburgs zu Bayern. Leipzig 1915, J. A. Barth. M. 1.—.



Zukunft der Allgemeinbildungsprüfung [1]) und die vorhergenannte einen Notschrei des Altphilologen A. Körte [2]), der die Mißerfolge der Lateinkurse an Universitäten kennzeichnet, mit spezieller Kritik des vorakademischen Sprachlernens (wozu die „Ztschr. f. Hochsch. päd." VI/3, S. 59 eine bestätigende Ergänzung bringt). Am sachlichsten und umfassendsten wurden die gegenwärtigen Vorbildungsnöte in einer „Denkschrift der philosophischen Fakultät der Universität Göttingen" dargelegt, mit dem Verlangen nach Ergänzungseinrichtungen sowohl an der Schule wie an der Universität [3]).

Im übrigen steht das Vorbildungsproblem jetzt auch bei den Ungewißheiten, die sich an die Eröffnung des „vierten Weges" — durch die Mädchen-Oberlyzeen — zur Universität knüpfen. Einen Überblick gibt „Der Erlaß über die Oberlyzeen und die Presse" von W. Rumpf in den „Blättern für höheres Schulwesen" XXXI/1, 1914.

Das Gegenstück der Bildung zum Hochschulstudium: die akademische Bildung der an vorakademischen Schulen Lehrenden, hat seit längerem besonders mit der pädagogischen Ergänzung des Fachstudiums zu tun. Der Philosoph D. Katz [4]) legt dar, welche philosophischen und pädagogischen Kollegien, mit Nachdruck auf Psychologie sowie auf Kenntnis von Volksschulfragen, für den künftigen Oberlehrer zu wünschen seien, und gibt auch für die Hochschulpädagogik energisches Zeugnis. Seine Schrift erfuhr mehrere Anknüpfungen. So von dem Frankfurter Stadtschulrat und Universitätsprofessor J. Ziehen, der bei ihrer Besprechung in der „Deutsch. Liter.-Ztg." (1915, Nr. 20) eine Emanzipation der Pädagogik von der Philosophie wünscht und in einer verwandten Mitteilung anderswo [5]) einen Beitrag auch zum neusprachlichen Schulunterricht bietet. So ferner von W. Rein [6]), der dem Katzschen Lehrgang einen etwas anderen entgegenstellt und Hauptgewicht auf die Verbindung einer (Volksschul-) Übungsschule mit dem Pädagogischen Seminar legt. Anders W. Fries, wohl der umsichtigste Kenner des Problems der Lehramtsbildung: er hat seine Tätigkeit an der Universität Halle (und als Direktor der Franckeschen Stiftungen) gekrönt durch die Schaffung eines weitgreifenden, namentlich die Spezialdidaktik in breitem Umfang zuziehenden Pädagogischen Universitätsseminares und berichtet darüber, einschließlich der Entwürfe seiner Mitarbeiter für Germanistik und für Physik [7]). Etwas „zähe" gehen solche Anläufe trotz aller deutschen „Zähigkeit" immerhin vorwärts, selbst abgesehen von dem männer- und seminarmordenden Krieg. So zeigen es z. B. auch die einschlägigen Bemühungen an der Universität Wien („Ztschr. f. Hochsch.-Päd." VI/2, S. 31).

Noch in weiter Ferne liegen die Aussichten, zur Vertretung der allgemeinen und der Gymnasialpädagogik an den Universitäten noch eine der Hochschulpädagogik hinzuzubekommen. Das würde natürlich auch eine seminarische Arbeitsstätte für dieses Gebiet erfordern. War schon 1897 (in „Lehrpr. u. Lehrg." Heft 53) der „Entwurf eines universitätspädagogischen Seminars" dargelegt und dann 1910 (in „Mitteil. f. Hochsch. päd." 1) „Das Institut für Pädagogik der Wissenschaften und Künste" gefordert und skizziert worden, so wurde jetzt 1916 „Der Universitätsbedarf der Hochschulpädagogik" näher auseinandergesetzt („Ztschr. f. Hochsch. päd." VII/1).

---

[1]) Lehmann, R., Die Zukunft der „Allgemeinen Prüfung", Blätt. f. höh. Schulw. XXXI/1, 1914.

[2]) Körte, A., Hessische Oberrealschulabiturienten in den lateinischen Nachprüfungen, Das humanistische Gymnasium, XXV/5 und 6.

[3]) Die Vorbildung zum Studium in der philosophischen Fakultät, Leipzig 1914, B. G. Teubner. M. 0.80.

[4]) Katz, D., Die pädagogische Ausbildung des Oberlehrers an der Universität, Göttingen 1914, Vandenhoeck u. Ruprecht. M. 0.80.

[5]) Ziehen, J., Zur Vorbildung der Oberlehrer für den neusprachlichen Unterricht, Sokrates, III. Jahrgang., Heft 3, März 1915.

[6]) Rein, W., Die pädagogische Ausbildung des Oberlehrers an der Universität. Lehrpr. u. Lehrg., Heft 123, 1915 II.

[7]) Fries, W., Das Pädagogische Universitätsseminar in Halle, Lehrpr. u. Lehrg. ebenda.

Vorläufig kommen viele und gerade die spezialistischeren akademischen Bildungsfragen nicht mehr ohne den nachakademischen Fortbildungsunterricht aus. Für den Gymnasiallehrer haben ihn während der letzten Jahre besonders der 6. Tag des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands zu München 1914 und unter den Zeitschriften ausführlicher die „Blätter für das (bayerische) Gymnasial-Schulwesen" behandelt. Hervorgehoben sei daraus der Beitrag von A. Rehm, der vornehmlich die psychologische Bedeutung der wissenschaftlichen Produktion darlegt[1]). Die bayrischen Universitäten geben Ferienkurse zur Fortbildung der Mittelschullehrer in Archäologie, Kunstwissenschaft, Erdkunde, Mathematik, Physik; noch systematischere Fortbildungskurse sind dort in Aussicht genommen. Württemberg hat solche in Archäologie. Weiteres derartiges besteht wohl, ohne genügend bekannt zu sein. Ein Preisausschreiben über die wissenschaftliche und praktische Weiterbildung der akademisch gebildeten Lehrer an höheren Schulen liegt oder lag von der Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer in Leipzig vor.

Es ist mindestens ein Zeichen bildungsgeschichtlichen Interesses überhaupt, daß noch zwei andere Preisaufgaben vorliegen, die Gelegenheit zu einem Eindringen auch in die Geschichte unseres Gebietes geben: „Die Universität Greifswald im Jahrhundert der Aufklärung", zum 1. III. 1916 von der genannten Universität ausgeschrieben, und „Das Unterrichtswesen im byzantinischen Reiche vom Zeitalter Justinians bis zum 15. Jahrhundert", zum 31. XII. 1917 ausgeschrieben von der Akademie der Wissenschaften zu München, also von der Stelle, welche die byzantinistischen Studien eröffnet hatte.

Die Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung der Hochschulpädagogik selbst kam bisher über die Aufstellung des Bedarfes und über Vereinzeltes (wovon unsere obige Anm. 4 eine Probe gibt) nicht hinaus. Die akademisch-gelehrtengeschichtlichen Anläufe J. Ziehens (siehe oben S. 335) fanden eine, dann wieder stockende Fortsetzung in der „Ak. Rundschau" I/11 und II/5. Hochschulgeschichtliches ist noch am ehesten begünstigt. Besonders nahe steht uns das, was vor 2 Jahren der Historiker W. Erben als Rektor der Innsbrucker Universität zur Kenntnis von Fichtes akademischen Reformbestrebungen mit neuen Aufschlüssen beigetragen hat[2]).

Außerdem gibt es mancherlei Zugehöriges in allgemein pädagogikhistorischer Literatur. So in dem „Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 19. Jahrhunderts", einer Jenenser I.-D. von W. Appens, Mittelschullehrer in Dortmund, den die Westdeutsche Lehrer-Vereinigung herausgab[3]). Waren auch die akademischen Verhältnisse wohl weniger schlimm, als sie hier erscheinen, so ist doch ihre nähere Betrachtung dankenswert. Angesichts der damaligen Einigkeits- und Uneinigkeitsbestrebungen kommt der Verf. zu dem Gegenwartswunsch eines Einheitsseminares (S. 51 und 222 f.) und empfiehlt dabei den Lehrerstudenten mit beachtenswerten Gründen eine lateinische und griechische Vorbildung.

Stete Antriebe, wenigstens zu mittelbaren hochschulgeschichtlichen Studien, geben studentische Interessen. In manchen der vielen Studentenblätter finden sich ab und zu historische Erinnerungen und Hinweise, z. B. reichlich in den „Blättern für deutschnationale freisinnige Farbenstudenten in Österreich"[4]). Am gediegensten scheint die Burschenschaftliche historische Kommission zu arbeiten. Unter der Redaktion ihres Vorsitzenden, Geheimrat Professor H. Haupt, sind seit 1910 bisher 5 Bände herausgekommen, deren erste je eine Gruppe von einzelnen, zumal lokal

[1]) Rehm, A., Zur Frage der Weiterbildung und Berufsauffassung im höheren Lehrerstand, „Blätt. f. d. Gymn.-Schulw.", L/1, 1914.

[2]) Fichtes Universitätspläne. Inaugurationsschrift von Wilhelm Erben, derzeit Rektor der k. k. Leopold- Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck 1914, Deutsche Buchdruckerei.

[3]) Appens, W., Die pädagogischen Bewegungen des Jahres 1848. Elberfeld o. J., S. Lucas. M. 2.50 und 3.50.

[4]) Deutsche Hochschule, herausgeg. v. Dr. O. Scheuer, 1916 zum VI. Jahrgang vorgeschritten, Wien, Ed. Beyer's N.

umgrenzten Forschungen enthalten, und deren VI. eine zusammenfassende „Geschichte der Deutschen Burschenschaft. Vor- und Frühzeit" von P. Wentzcke bringen soll[1]).

Die verschiedenen Enzyklopädien der Pädagogik in Handwörterbuchform lassen bisher alle die Hochschulpädagogik der Hauptsache nach ohne Vertretung, geben aber oft genug Gelegenheit zu einem Einblick in Lücken, die ohne sie offen bleiben. Dies gilt auch von dem neuen „Roloff" [2]). Wir können hier weder die allgemeinen Vorzüge auseinandersetzen, die dieses Werk auch für den außerhalb seiner (katholischen) Weltanschauungsbasis Stehenden besitzt, noch im einzelnen zeigen, wie durch verschiedene Artikel ein Interesse und Bedarf an Hochschulpädagogik durchschlägt. Wer aus irgendwelchen Gründen in den von Roloff mit bündig-knapper Gestaltung zusammengebrachten Reichtum eindringen will, sei namentlich (und da wieder besonders im IV. Band) auf die zusammenfassenden, die geographischen und die geschichtlichen Artikel aufmerksam gemacht; die letzteren übersteigen weitaus das, was sonst die pädagogischen Enzyklopädien an Historischem leisten, zeigen aber freilich auch, wieviel noch für die Geschichte der Pädagogik zu tun ist und namentlich dann zu tun sein wird, wann endlich die Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung der Pädagogik diese in ihrem vollem Umfang und nicht mehr bloß mit der landesüblichen Beschränkung auf die allgemeinbildenden Schulen erfaßt.

*

Die **Erziehung** wird bisher in der hochschulpädagogischen Literatur der Intention und Intensität nach nicht weniger gepflegt als der übrige Teil der Pädagogik, steht hier aber doch quantitativ zurück. Dabei sind vielerlei ungefähre Allgemeinheiten mit in Kauf zu nehmen, und die Kriegsstimmung hat sie noch verbreitert.

Wesentlich anders hat in den Kriegsäußerungen der „Ztschr. f. Hochschulpäd." (VI/1) E. Bernheim über „Hochschulpädagogik und Kriegszeit" geschrieben: er fordert von unseren Hochschulen eine ebensolche stete Fortschrittsarbeit, wie sie für das Militärwesen unsere Heeresleitung geleistet hat. — Hier verdient auch eine Schrift von dem Volkswirtschaftler K. Bücher Erwähnung, die dem aktuellen Presse-Thema belehrende Einblicke in amerikanischen und deutschen Universitätsunterricht der Journalistik abgewinnt [3]).

Mehr als in Deutschland dürfte eine erzieherische Aufgabe der Universitäten in den Vereinigten Staaten von Amerika betätigt werden. Manchen Einblick gewähren da akademische Veröffentlichungen, wie z. B. die Vierteljahrsschrift der Columbia-Universität in New York [4]). So wenig hier auf deren reichen, allerdings viel mit Administrativem beschäftigten Inhalt eingegangen werden kann, so darf doch auf einen anderswo („Educational review", April 1915) veröffentlichten Vortrag des Präsidenten jener Universität, N. M. Butler, gehalten an der John-Hopkins-Universität, hingewiesen werden, in welchem der Vortragende auf die erzieherischen Aufgaben eines amerikanischen Universitätspräsidenten hinwies und Vergleiche mit deutschen Verhältnissen zog, einschließlich einer Kritik gegen den beiderseits bekannten Typus des über den Lehrauftrag hinaus in aktuelle Politik usw. gehenden Professors. Vorher hatte derselbe Butler an seiner eigenen Universität das Studienjahr 1914/15 mit einer Ansprache eröffnet, die dem Krieg scharfe Worte und der Wissenschaft die Aussicht auf Förderung des internationalen Wohles widmet.

Die durchschnittliche Minderwertigkeit der vielfachen Kriegsreden und -aufsätze bei uns, auch von akademischer Seite, bedarf wohl nicht erst einer Beleuchtung. Es lohnt sich, auf die frühere Zeit zurückzugreifen und z. B. zu hören, wie der Päda-

[1]) Quellen und Darstellungen zur Geschichte der Burschenschaft und der deutschen Einheitsbewegung, Bd. I—V/1-2 (1914), Heidelberg, C. Winter. Je M. 10.—.

[2]) Lexikon der Pädagogik. Im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Dr. Otto Willmann herausgegeben von Ernst M. Roloff, Lateinschulrektor a. D. Freiburg i. B., Herder. I. u. II. Bd. 1913, III. Bd. 1914, IV. Bd. 1915. Je M. 14.— und 16.—. Insgesamt 5 Bände.

[3]) Bücher, K., Unsere Sache und die Tagespresse. Tübingen 1915, J. C. B. Mohr. M. 1.—.

[4]) Columbia university quarterly, Dezember 1916 den XIX. Band beginnend.



gogiker Ferd. Jak. Schmid den Universitäten die Verpflichtung zuschreibt, das höchste Organ für die wissenschaftliche Erkenntnis der Einheit und erzieherischen Gestaltung der Volkgesittung zu werden, und der Pädagogik den „in der staatlich geordneten Volksgemeinschaft wirklich vorhandenen und geschichtlich begriffenen Gesittungsgeist in seiner wesentlichen Einheit und Ganzheit" als ihr eigenes Erkenntnisgebiet, sowie die Universität als ihre Wegebereiterin zuweist. „Die Universitätspädagogik ist das wissenschaftliche Organ für die Einheit der Nation."[1])

Nach Charakterbildung von akademischer Seite wird immer wieder, doch in wenig bestimmter Weise, gerufen. Die eigene Fürsorge des Studenten dafür betont W. Börner [2]), die Achtung der leitenden Stellen darauf ein Artikel in einem nicht eben hochschulpädagogischen Blatt, nach welchem Auswahl, Ausbildung und Fortbildung der Beamten in erster Linie darauf gerichtet sein müsse, willensstarke, charakterfeste Männer zu erziehen usw.[3])

Die erzieherischen Forderungen an die Universität auf eine Kulturwissenschaft zu stützen, wird besonders in der von uns bereits berührten Wirksamkeit J. Ziehens angestrebt, der in seiner oben (S. 335 Anm. 1) erwähnten Rezension für die pädagogische Oberlehrerbildung den „kulturgeschichtlich - volkserzieherisch - wissenschaftlichen" Standpunkt wünscht und in einem eigenen Aufsatz eine „Volkserziehungswissenschaft", zurzeit noch ganz in den Anfängen stehend, aber des Ausbaues sehr bedürftig, als Kulturpolitik mit Bürgerrecht in unserem Hochschulwesen verlangt[4]). — Hier darf auch auf die mehrfachen akademischen Beziehungen hingewiesen werden, welche sich in den verschiedenen Beiträgen Ernst Schultzes zur Gesamtheit der Volksbildungsprobleme finden.

Für die älteren akademisch-erzieherischen Bemühungen, einschließlich des Turnens, müssen wir uns hier begnügen, auf die „Zeitschrift des A. T. B." hinzuweisen[5]). Die neueren sind das, was jetzt gewöhnlich Jugendpflege, Jugendführung, Jugendfürsorge heißt. Wir beschränken uns hier auf die Nennung zweier, wenngleich nicht gerade spezifisch akademischer, Zeitschriften[6]) und kommen auf das Thema nachher zurück.

Aber auch die Jugend selbst hat ihre Sache in die Hand genommen. Der Ausdruck „Jugendbewegung" bezeichnet hauptsächlich diese Eigenarbeit der Studenten und Jugendlichen. 81 studentische Verbindungen haben sich zu einem „Deutschen Wissenschafter-Verband" zusammengeschlossen und wollen ihre Mitglieder „zu brauchbaren geistigen Leitern erziehen", einschließlich Pflege der „ethischen Güter der Nation". Die freistudentischen Bestrebungen an den Berliner Hochschulen scheinen nun auch in die „soziale Jugendbewegung" einzulenken, wie namentlich das von E. Joël verfaßte Heft 1 der „Schriften aus der sozialen Jugendbewegung" zeigt, das durch Selbsterziehung zur Durchseelung des gesamten öffentlichen Lebens weisen will[7]). Wie diesen Wollungen von älterer Seite entgegengekommen wird, hat P. Natorp in einem Comeniusgesellschafts-Vortrag gezeigt[8]). Eine vorsichtig forschende und kritische

[1]) Schmidt, F. J., Nationale Hochschulpädagogik, Voss. Ztg. 31/V. 1914, Nr. 272, 4. Blge.

[2]) Börner, W., Student und Charakter, Frankfurter Universitäts-Zeitung, 24. Juni 1915.

[3]) Die Ausbildung der preußischen Verwaltungsbeamten und ihre Leistungen, Preußische Jahrb. Bd. 148, 1912.

[4]) Ziehen, J., Die Aufgaben der Kulturpolitik als Wissenschaft, Frankfurter Universitäts-Zeitung, 31. VII. 1915.

[5]) „Burschen heraus!", uns bis zu Heft 331, XXVII. Jahrgang, von August 1914 vorliegend.

[6]) Der Jungdeutschland-Bund. Redigiert von R. Nordhausen. Berlin, seit 1912. Zeitschrift für Jünglingspflege und Jugendpädagogik. Redigiert von Mosterts. Düsseldorf, seit 1914.

[7]) Joël, E., Die Jugend vor der sozialen Frage. Charlottenburg 1914, Kantbuchhandlung. M. 0.50.

[8]) Natorp, P., Hoffnungen und Gefahren unserer Jugendbewegung. Jena 1914, E. Diederichs. M. 0.60.



Übersicht, die den Kern der Bewegung in einem „wiedererwachten Willen zum Werte" sieht, hat Al. Fischer gegeben[1]).

*

Mit der Erziehung nicht zu verwechseln, doch ihr nahezustellen ist das, was Herbart „Regierung" genannt hat, und was jetzt, zumal in seiner Erweiterung auf akademischem Boden, **Pflege**, speziell Jugendpflege heißen darf. Von einer solchen engeren Sinnes kann die (Jugend-) Fürsorge als Vorbeugung und Heilung des Minderwertigen unterschieden werden. Auf diese Unterscheidung macht u. a. E. Sprangers kritische Auseinandersetzung mit dem noch nicht ganz zielbewußten Frauenbildungsstreben aufmerksam, die gleich hier dem Späteren vorweggenommen sei[2]).

Manches von dem in unserem vorigen „Erziehungs"-Abschnitt Vorgeführten könnte hier stehen, beispielsweise die „Jugendbewegung"; und manches vom Folgenden ist doch wieder auch erzieherisch, zumal im Sinne dessen, was die allermeisten studentischen Vereinigungen anstreben.

Die studentische Presse mit ihren etwas gar vielfachen Anläufen, unter denen die des „Sekretariates sozialer Studentenarbeit" in M.-Gladbach hervorgehoben seien[3]), litt vorläufig sehr unter Kriegsschäden. Diesen scheinen beispielsweise die „A. D. B.-Zeitschrift", das Verbandsblatt der im „Allgemeinen Deutschen Burschenbund" vereinigten Burschenschaften (reformerischer Richtung) und die „Rheinische Hochschulzeitung" (mit freistudentischen Interessen, bes. für Aachen, Bonn und Köln) zum Opfer gefallen zu sein. (Noch manches Hierhergehörige stellt die „Ztschr. f. Hochschulpäd." VI/3, S. 51—56 zusammen.)

Gegen das Studentenelend scheinen mehrfache Vorschläge, z. B. eines „Numerus clausus", erfolglos zu sein; gegen die wirtschaftliche Not (von der z. B. eine Rede des Rektors der Wiener Universität, R. v. Wettstein, am 20. V. 1914 sprach) ist seit einiger Zeit in Wien eine Einrichtung von Darlehen unternommen worden; und über die „Budenfrage" handelt eine Schrift von Fritz Elsaß[4]).

*

Am vielfältigsten ist wohl das Thema und zum Teil auch die Literatur über das akademische Lehren und Lernen, also über Unterricht und Studium der Wissenschaften und Künste. Zunächst das **Allgemeindidaktische**!

Die pädagogische Literatur anderer Stufen, aus der sich mehr oder weniger direkt Gewinn für die akademische Stufe ziehen läßt, ist kaum begrenzt. Als ein umfangreiches Beispiel sei hier das Scheindlersche Sammelwerk genannt, das jedem Fach der höheren Lehranstalten einen Band widmet, je von einem und zum Teil von mehreren Fachmännern verfaßt, und das die früheren österreichischen „Instruktionen" ersetzen soll, jedoch für alles deutsche Oberschulwesen gelten kann[5]). Von volksschulpädagogischer Seite wurde es ungünstig, von gymnasialpädagogischer (auch reichsdeutscher) durchschnittlich sehr günstig aufgenommen; soweit ein Einzelner urteilen kann, verdient es dies insbesondere durch seine Herausarbeitung des Methodischen aus dem Stofflichen. Allgemein interessieren kann der vom Herausgeber selbst verfaßte I. Band, „Vorrede, Einleitung und Didaktik im engeren Sinne enthaltend", sowie der Band C. Siegels „Methodik des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik", dessen Ergebnisse zu empfangen nicht nur für alle Gymnasiasten usw., sondern auch einerseits für alle Lehrerseminaristen, andererseits für alle Hochschulstudenten wünschenswert ist. — Im übrigen ist Scheindler nicht sehr fortschrittlich.

---

[1]) Fischer, A., Die neue Jugendbewegung. Ztschr. f. päd. Psych. 1915.

[2]) Spranger, E., Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung. Leipzig 1916, Dürr. M. 1.20.

[3]) Soziale Studentenblätter. Redigiert von C. Sonnenschein. Seit 1909.

[4]) Elsaß, F., Die studentische Wohnungsfrage in Vergangenheit und Gegenwart. Stuttgart usw. 1914, W. Kohlhammer. M. 1.50.

[5]) Praktische Methodik für den höheren Unterricht. Herausgegeben unter Mitwirkung von Schulmännern von August Scheindler. Wien seit 1912, A. Pichlers Witwe u. S.



Die hier bedeutendste Neu-Erscheinung ist Dr. med. et phil. F. E. Otto Schultzes „Selbständigkeits"-Buch[1]). Unser Raum verbietet ein näheres Eingehen auf den Inhalt, wie es in der „Ztschr. f. Hochschulpäd." (VI/4) sowie noch ausführlicher und kritischer in der „Ak. Rundschau" (IV/2 und 3) versucht worden ist.

*

Sodann **Spezialdidaktisches.** Wenn wir aus diesem im Folgenden das uns vorliegende gewiß unvollständige Material überhaupt näher besprechen und nach Fachgruppen anordnen wollen, so dürfen wohl Theologie und Philosophie vorangestellt werden. Früheres Einschlägige brachte der vorletzte „Jahresbericht" der „Ztschr. f. Hochsch.-päd." in seinem IX. Abschnitt (V/1), während seine folgenden Abschnitte sich mit „Rechts- und Staatswissenschaften", „Geschichte, Geographie, Sprach- und Literaturwissenschaften", „Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin", „Technischem" und „Künstlerischem" beschäftigen; der letzte „Jahresbericht", über 1912—1914, führt diese Besonderheiten im VII. Jahrgang 1916 vor.

Für Didaktik der Theologie ist uns aus der Berichtszeit nichts bekannt geworden, außer dem Erstlingsband der Aufhauserschen Sammlung verschiedener einschlägiger Bestimmungen[2]) und der Deißmannschen Streitschrift gegen die Besetzung des religionsgeschichtlichen Lehrstuhles an der evangelisch-theologischen Fakultät der Berliner Universität[3]).

Etwas mehr hat die Didaktik der Philosophie bekommen. Vorangestellt darf hier wohl die Studie von A. Höfler werden: „Über dogmatisches und kritisches Kant-Studium. Eine Antrittsvorlesung und akademische Lehrprobe" („Ztschr. f. Hochsch.-päd." V/1), die mit dem Ziele, zu freiem eigenem Denken und Arbeiten auch in philosophischen Dingen und speziell zum Nachdenken über dieselben Dinge, über die Kant nachgedacht hat, zu ermutigen, die Einleitung eines aus Vorlesung und Diskussion zusammengesetzten Kollegs widergibt. — Einen Vortrag über das Thema „Philosophischer Unterricht und die Philosophie in den Vereinigten Staaten" hielt der amerikanische Universitätsprofessor C. Shorey am 26. II. 1914 zu Berlin („Blätter für höheres Schulwesen" XXXI/11, 1914, und „Ztschr. f. Hochschulpäd." V/2, S. 48); und manches Verwandte enthält die uns (oben S. 338 Anm. 4) bekannte „Columbia university quarterly".

Philologisches im weitesten Sinn des Wortes wird didaktisch mit hervorragendem Eifer und häufig mit Vereinigung der akademischen und der vorakademischen Interessen von den Neuphilologen behandelt. Daß da auch eifrig an einer psychologischen Überwindung älterer mechanischer Gewohnheiten gearbeitet wird, zeigen besonders die Hinweise auf das Rickensche Lebenswerk, die von zwei Neuphilologen in einer eigenen Brochüre gegeben worden sind[4]). Als Beispiel einer nicht allgemein-, sondern sehr spezialdidaktischen Einführung der Seminarjahr-Kandidaten, wie sie hauptsächlich in Bayern geschieht, darf noch aus dem Jahre 1913 nachgetragen werden die „Einführung in die neusprachliche Unterrichtspraxis", die der Nürnberger Konrektor R. Ackermann gegeben hat[5]). Ein Aufsatz von Karpf über neusprach-

---

[1]) Schultze, O., Systematische und kritische Selbständigkeit als Ziel von Studium und Unterricht. Leipzig 1914, J. Klinkhardt. M. 5.40 und 6.20. — Pädagogium. Eine Methoden-Sammlung usw., Bd. V.

[2]) „Studienordnungen für die theologischen Fakultäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Herausgegeben von D. Dr. J. B. Aufhauser, Privatdozent an der Universität München. I. Die katholisch-theologischen Fakultäten (einschließlich theologischer Institute von Löwen und Rom)." Bonn 1915, A. Ahn. M. 2.—.

[3]) Deißmann, A., o. Prof. a. d. Univ. Berlin, Der Lehrstuhl für Religionsgeschichte, Berlin 1914, Weidmann. M. 1.—.

[4]) Sieper, E., Prof. a. d. Univ. zu München, und Hasenclever, Direktor des Reformgymnasiums zu Schwelm, Zur Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts. München usw. 1914, R. Oldenbourg.

[5]) Ackermann, R., Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen. Leipzig 1913, G. Freytag. M. 3.—.

liches Können[1]) übt an der „Hochschulpädagogik unserer Gegenwart" und namentlich an der Hilflosigkeit der Anfänger manche auch positive Kritik. Manches könnten wir auch den Germanisten sowie den Historikern und Anderen bringen; doch ist darüber in den eingangs bezeichneten Sammelberichten mehreres vorgeführt, dessen Wiederholung hier gespart werden kann.

Wenn wir nun die Rechts-, Wirtschafts-, Sozial- und Staatswissenschaften für ihre Didaktik in eine Gruppe zusammenfassen, wieder mit Übergehung mancher anderswo vorgeführter Einzelheiten, so berechtigt uns dazu auch der gegenwärtige Eifer für die Berührung solcher Fächer mit anderen. Das moderne Streben nach einem Zusammenhalt aller hier einschlägigen Fächer zeigt sich besonders in der Münchener Rektoratsrede G. v. Mayrs vom 6. XII. 1913 [2]), die nicht nur die soziale und die juristische Betrachtung des Staates akademisch zusammengegliedert, sondern auch dem wirtschaftlichen das technische Wissen von Produktion, Handel und Verkehr angegliedert sehen will. Zur Psychiatrie wird für das Strafrecht eine Beziehung geschaffen durch das Seminar für gerichtliche Psychologie und Psychiatrie an der Universität Gießen seit dem Sommersemester 1914 („Ztschr. f. Hochschulpäd.", V/4, S. 90).

Hier sei noch unter den mannigfachen akademischen Arbeitsinstituten als eine eigenartige Neuschöpfung erwähnt das „Institut für Seeverkehr und Weltwirtschaft" an der Universität Kiel, das am 20. II. 1914 eröffnet wurde und aufs mannigfachste eingerichtet ist. Der Hochschulpädagogik fehlt allerdings bisher auch die kleinste akademische Arbeitsstelle.

Eine eigene akademische Unterrichtsanstalt zur Ausbildung praktischer Volkswirte wollte der Nationalökonom J. Plenge an der Universität Münster i. W. schaffen. Private Mittel waren bereitgestellt, eine „Denkschrift" ging an Interessenten, doch das (preußische) Ministerium versagte, und der Schöpfer des Planes konnte nur noch in einer Broschüre den auch hochschulpädagogisch interessanten Verlauf der Angelegenheit öffentlich vorführen[3]).

Am kürzesten wohl müssen wir bei den Mathematikern und den Naturwissenschaftern verweilen. Die zwei uns hauptsächlich interessierenden Verbände: der „Deutsche Ausschuß für mathematisches und naturwissenschaftliches Unterrichtswesen" (Damnu) und die „Internationale mathematische Unterrichtskommission" (Imuk) scheinen durch die Kriegszeit aufgehalten zu sein.

Die Lebhaftigkeit, mit der seit längerem eine Didaktik des Technischen gepflegt wird, scheint durch die Kriegsnot mit ihren Ansprüchen an dieses weniger gestört zu sein. Der „Deutsche Ausschuß für technisches Schulwesen" (Datsch) hat ein Sammelwerk veranlaßt und herausgegeben, von dessen bisherigen 5 Bänden die ersten drei das technische Mittel- und niedere, die letzten zwei das Hochschulwesen behandeln[4]). Was wir daraus positiv und negativ erwähnen könnten, ist soviel, daß wir auf den Bericht in der „Ztschr. f. Hochschulpäd." (V/3, S. 65f) verweisen müssen. (Ebenda S. 58—62 sind frühere Beiträge zur Pädagogik des Technischen überblickt.)

Auch einschlägige Fachzeitschriften bringen mehr, als sich hier verzeichnen läßt. Neben anderen Ingenieur-Blättern usw. sind auch die „Technischen Monatshefte" didaktisch interesssiert. Sie gaben ein Adreßbuch der Hoch- und Fachschulen für Technik, Kunst, Landwirtschaft, Handel und Gewerbe in Deutschland, Österreich-

---

[1]) Karpf, F., Das neusprachliche Können unserer Schüler, Die neueren Sprachen, XXII, 1914/15.

[2]) Mayr, G. v., Die Staatswissenschaften und ihr Standort im Universitätsunterricht. Privatdruck.

[3]) Plenge, J., Aus dem Leben einer Idee. Begleitwort zu einer Denkschrift ... Münster i. W. o. J. (1915), Borgmeyer u. Co., M. 1.—. — Die „Denkschrift" selbst in Kommission des nämlichen Verlags, M. 1.50.

[4]) Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen. Bd. IV. Berichte ... und Bd. V Arbeiten aus dem Gebiete des technischen Hochschulwesens. Leipzig usw. 1912 und 1914, B. G. Teubner. Jener M. 4.—, dieser M. 6.—. Aus diesem als Sonderdruck: Ergebnis der Beratungen ... 1914.



Ungarn und der Schweiz heraus, verdienstvoll durch seine Übersichtlichkeit, doch mit unmotivierten Lücken in Österreich[1]).

Dort gab die nun hundertjährige Technische Hochschule zu Wien soeben ihre Geschichte heraus[2]). So wenig es uns möglich ist, diesem umfangreichen Prachtbande hier näher gerecht zu werden, so lebhaft darf doch auf den geradezu aktuellen Gewinn aufmerksam gemacht werden, den die Beobachtung des da entfalteten historischen Werdens in Organisation und Unterrichtsbetrieb schaffen kann.

Während das Schiffsingenieurwesen bereits akademisch untergebracht ist, fehlt es daran noch ganz beim (nichtmilitärischen) Schiffahrtswesen. Wie auch hier stumpfe Einsichtslosigkeit oder scharfe Eifersucht gegen alle neuen Gedanken wirken, zeigt der Bericht in „Ztschr. f. Hochschulpäd." (VI/1): „Auf dem Weg zu einer nautischen Hochschule".

Die Ausbildung der Künstler selbst kann uns wieder nur probeweise durch ein paar Beispiele aufhalten. Manches darüber findet sich im wirtschaftlichen Fachblatt der Künstler[3]). Seine Beilage, „Münchner kunsttechnische Blätter" (jetzt XIII. Jahrgang) brachte u. a. (im XI. Jahrgang) eine Artikelreihe „Die Maltechnik Lenbachs", schließend mit der Wiedergabe einer kunstdidaktisch bemerkenswerten Rede des Meisters, von 1893.

Neben den verschiedenen Blättern für gewerblichen und Zeichenunterricht bringen auch einige Zeitschriften, von denen man dies nicht leicht vermutet, Einschlägiges. So die „Columbia university quarterly". So „Die Kirche". Aus deren Beiträgen zum vorliegenden Thema sei der Aufsatz hervorgehoben (in XII/3, März 1915): „Die Ausmalung der Zobegényer Kirche als kunstpädagogische Aufgabe", von A. K. Körösföi; er will an einem Beispiel zeigen, wie und was an der Kunst zu lehren sei.

Unter den Kunsthochschulen hat sich in diesem Zeitraum die Dresdener Akademie der bildenden Künste nach einem mehr als 200jährigen verdienstvollen, aber akademisch unvollkommenen Stande zu einer reinen Hochschule ausgestaltet „(Ztschr. f. Hochschulpäd." VI/2, S. 41).

*

Endlich das **Hochschulwesen**, als das Äußere des akademischen Bildungswesens. Über Zusammenstellungen der deutschen Hochschulen siehe Näheres in „Ztschr. f. Hochschulpäd." (VI/2, S. 26—28 und VI/4, S. 75—85). In die weitesten Fernen gehen das „Jahrbuch" und das „Handbuch" des Trübnerschen Verlages, der mit einer ersichtlich hochorganisierten Gemeinschaftsarbeit sämtliche Veranstaltungen der Gelehrtenwelt sehr weiten Sinnes ausführlich darzustellen versucht[4]). Die mit amtlicher Unterstützung herausgegebene Schöpfung F. Aschersons[5]) bewährt sich immer wieder als eine Gesamtdarstellung alles dessen, was da jeweils einerseits über die deutschen und einige benachbarte Universitäten, andererseits über die Technischen Hochschulen der deutschen Lande mitzuteilen ist. Im übrigen geben die Vorlesungsverzeichnisse usw. der deutschen Hochschulen, samt ihrer Zusammenstellung durch die „H.-N."[6]), die auch sonst viel Mitteilungen über Hochschulwesen

---

[1]) „Unsere Fachschulen". Stuttgart 1915, Franckh. M. 1.— und 1.80.

[2]) „Die k. k. Technische Hochschule in Wien 1815—1915. Gedenkschrift herausg. vom Professorenkollegium, redigiert von Hofrat Prof. Dr. Joseph Neuwirth." Wien 1915, Selbstverlag ..., Kommission Gerold & Co.

[3]) Die Werkstatt der Kunst, XVI. Jahrgang seit 2. X. 1916.

[4]) Minerva. Jahrbuch der gelehrten Welt. XXIII. Jahrgang 1913/14. Minerva. Handbuch der gelehrten Welt. I. Bd. 1911. Beide Straßburg, J. K. Trübner. Jenes M. 19.— und 20.—, dieses M. 10.—.

[5]) Deutscher Universitäts-Kalender. 88. Ausgabe. Winter-Semester 1915/16. Leipzig 1915, J. A. Barth. M. 4.— und 4.80. — Kalender der Technischen Hochschulen Deutschlands ... 8. Ausgabe. Studienjahr 1915/16. Ebenda 1915. M. 2.—

[6]) Hochschul-Nachrichten. Herausgegeben von Dr. P. v. Salvisberg. Akademischer Verlag München. Bis Dezember 1915 in 303 Heften 25 Jahrgänge. Je M. 4.— usw. — Vorlesungsverzeichnisse der Universitäten, technischen und Fach-Hochschulen von Deutschland, Deutsch-Österreich und der Schweiz. 47. Ausg. W.-S. 1915/16. Im amtlichen Auftrag herausgegeben von der Red. der „H.-N." München. M. 0.60.



enthalten, nähere Aufschlüsse, während darüber hinausgehende Veröffentlichungen von Hochschulen selbst in Deutschland verhältnismäßig spärlich sind, einschließlich der — meist nur bei Handelshochschulen u. dgl. vorkommenden — intimeren Weisungen für Studenten. Von solchen sieht auch der „Führer für Studierende mit besonderer Berücksichtigung der Ausländer" ab, den die „Amtliche Akademische Auskunftsstelle an der Universität Berlin" herausgegeben hat, der aber ausführlich auf die dortigen Universitätseinrichtungen und auch auf die Stadt selbst eingeht[1]).

Gegenüber den Schwierigkeiten der „Nichtordinarien" sind Spuren von Emanzipationserfolgen der Extraordinarien und Privatdozenten bereits durch einige Gewährungen von Anteil an der Verwaltung usw. zu verzeichnen; die seit 1912 kartellierten Organisationen all dieser bedürfen allerdings noch vieler Förderung[2]).

Die hauptsächlich von Universitätsprofessor A. Riehl in Berlin ausgehenden Bestrebungen nach einem Dozentenhaus, das ähnlich dem „Graduate college" an der amerikanischen Universität in Princeton jungen Gelehrten die akademische Bahn erleichtern soll, ist grundsätzlich jedenfalls zu begrüßen, allerdings mit der Gefahr einer Austreibung des Vetterleteufels durch Protektionsbeelzebub.

Daß wir jetzt in der Kriegszeit — kurz gesagt — 22 deutsche Frauenuniversitäten haben, läßt uns auf einen Überblick über den Stand der akademischen Frauenbewegung verzichten. Vorläufig sei auf die Darlegung von Hedwig Dransfeld, der auf dem Gesamtgebiet der sozialen Fragen bewährten Redakteurin der „Christlichen Frau", hingewiesen: „Bedeutung des akademischen Frauenstudiums für die Gegenwart" (in dem Buch von P. Prinz, „Zeitgenössische Pädagogen" 1914).

Die schon immer sorgenreichen Angelegenheiten des Examens, der Dissertation und der Promotion erfahren stets wieder Auseinandersetzungen, meist innerhalb anderer Darlegungen. Daß auch Examinatoren, zumal wegen des meist unterschätzten Unheiles, das sie anrichten können, eine Wissenschaft des Examens brauchen, wurde unseres Wissens bisher erst in England gesagt („Zschr. f. Hochschulpäd." VI/2, S. 28). Daß bei schriftlichen Prüfungen mehr „gemogelt" wird, als man meinen möchte, hat H. Reichel in einem beachtenswerten Aufsatze zur Kenntnis gebracht[3]). Ob mündliches oder schriftliches Examen zu bevorzugen sei, ist eine alte Streitfrage; gegen das erstere bringt Kritik M. Vaërtings Buch „Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit" 1913, das auch akademische Bedeutung hat.

Schäden des Promotionswesens, einschließlich der Dissertationen, wurden namentlich seit Waentigs Angriffen von 1911 erörtert, zumal auf den Tagungen des Vereins deutscher Hochschullehrer und dann in der „Ak. Rundschau" (II/9 und 10) von K. Schulz und A. Kranold. Der letztere betonte bei dem Thema der buchhändlerischen Gestalt von Dissertationen, daß es nicht darauf ankomme, den Charakter dieser geltend zu machen, sondern darauf, die Ursachen einer Geringschätzung zu beheben. G. Witkowskis Aufsatz „Dissertationen sind keine Bücher" im „Zeitgeist" (Berlin 29/XI 1915, Nr. 48) fordert strengere Auslese, zumal da auch die in vielbändigen Reihen erschienenen Doktorsschriften meist enttäuschen. Eine Abhandlung des Nationalökonomen G. Cohn gehört gleichfalls hierher[4]).

Das Streben nach Neugründungen von Universitäten hat bisher nur in Frankfurt a. M. Erfolg gehabt. Aus der Literatur darüber liegen uns vier historische Darstellungen vor: neben dem kleinen Vortrag A. Voigts[5]) der Überblick über die ältere Vorgeschichte, der die Neue Folge der nunmehr akademisch gewendeten „Frankfurter historischen Forschungen" eröffnet und von dem dortigen Stadtarchivdirektor Prof.

---

[1]) „Berlin und seine Universität". Mit 16 Abbildungen. Berlin 1914, Weidmann. M. 1.—.

[2]) Mitteilungen des Kartells deutscher Nichtordinarien-Organisationen. (Als Manuskript gedruckt.) Nr. 1 und 2, 1912 und 1914.

[3]) Reichel, H., Prüfungsschwindel, in „Ak. Rundschau" II/11 und 12.

[4]) Cohn, G., Die Reform des Promotionswesens der deutschen Universitäten. „Internationale Monatsschrift ..." VIII, 1914.

[5]) Voigt, A., Die Gründung der Universität Frankfurt a. M., 1914 im dortigen Verlag C. Koenitzer.



Dr. R. Jung verfaßt ist[1]), dann die eigentliche Gründungsgeschichte von L. Heilbrunn, interessant besonders durch eine nähere Darlegung der — nicht eben großzügigen oder gar zukunftsreichen — Widerstände[2]), und endlich vor kurzem die mit berechtigter Spannung erwartete, mit vielem, auch illustrativem Aufwand ausgestattete Nachlaßschrift von F. Adickes, die den wahrhaft schaffenskräftigen Gang des Gründers dieser Universität vorwiegend tagebuchartig vorführt und dadurch ungemein sympathisch wirkt, wenn sie auch quantitativ ein wenig enttäuscht[3]).

Ein Zug nach Wissenschaftsanwendung im sozialen Dienst ist aus all dem ohne prinzipielle Betonung merkbar; sonst aber scheint niemand von den Beteiligten etwas über das gegenwärtige akademische Niveau hinaus angestrebt zu haben und weiterhin anzustreben, am wenigsten im eigentlichen hochschulpädagogischen Sinn. — Auch ein Kalender und eine Zeitschrift vermehren ständig die Literatur dieser jüngsten Alma Mater Deutschlands: jener [4]), vorher nur als Hochschulkalender bezeichnet, mit verschiedenem Geschichtlichem usw., diese [5]) u. a. mit Wissenschaftlich-Kulturpolitischem und -Volkserzieherischem des dortigen Pädagogikprofessors J. Ziehen.

Aus den mißglückten Gründungsversuchen ist kaum noch eine Nachlese zu halten. Ob Posen (worüber die „Ztschr. f. Hochschulpäd." zuletzt in V/3, S. 66 und VI/4, S. 80 näheres bringt), durch die Neuerrichtung der polnischen Universität Warschau aussichtsvoller wird, fragt sich sehr. Der Stadt Dresden helfen auch die mehrfachen Hinweise auf ihre leicht unterschätzten Sammlungen nichts; die Tierarznei-Hochschule ist ihr bereits weggenommen, und selbst günstig urteilende Leipziger Professoren kamen gegen den offiziellen Widerstand der sächsischen Landesuniversität[6]) sowie des Staates nicht auf. Auch Helmstedt wird vielleicht noch etliche Jahrhunderte warten müssen, trotz einer oder der anderen erörterungswürdigen „Flugschrift des Helmstedter Universitätsbundes"[7]) und trotz der kleinen historischen Zeitschrift, die derselbe Universitätsbund herausgibt[8]). Noch manche Einzelheiten zu den Neugründungsproblemen können hier nur durch Hinweis auf die Berichte in der „Ztschr. f. Hochschulpäd." (VI/2, S. 41 f. und VI/4, S. 79—82) markiert werden.

Überblicken wir nun das Wenige, das uns in sehr zufälliger Verteilung aus dem Auslande vorliegt, so darf wohl zuerst die Bitte ausgesprochen werden, der verunglückten Universitätsbibliothek in Löwen durch Geschenke aufzuhelfen. Angebote, doch noch ohne Einsendung, sind zu adressieren an Dr. M. P. Rooseboom, Sekretär von „Leuvens Boekenfonds", im Haag.

Manches zur Kenntnis des akademischen Auslandes bringen wieder die „Ztschr. f. Hochschulpäd." (V/2 sowie VI/4, S. 82—85) und die „Ak. Rundschau" (besonders II/11 und 12, III/7, III/11 und 12, hier mit Dorpater Erinnerungen). Dem näher Suchenden bieten auch die „Internationale Monatsschrift" und außerdem z. B. die „Preußischen Jahrbücher" manches Einschlägige.

Gespannt kann man auf die Einflüsse der deutschen Verwaltung auf das sehr ausgedehnte belgische Hochschulwesen sein. Besitzt doch Brüssel zwei nichtstaatliche Universitäten, die „Freie" und die — sozial weit links stehende — „Neue", wozu

---

[1]) Jung, R., Frankfurter Hochschulpläne 1384—1868. Leipzig 1915, K. F. Koehler. M. 5.—.

[2]) Heilbrunn, L., Die Gründung der Universität Frankfurt a. M., 1915 im dortigen Verlag J. Baer u. Co.

[3]) Adickes, Dr. Franz, Persönliche Erinnerungen zur Vorgeschichte der Universität Frankfurt a. M. Zum 18. Oktober 1914 (Eröffnungstag). 1915 im dortigen Verlag Englert & Schlosser. M. 4.—.

[4]) Frankfurter Universitäts-Kalender 1914/15. Mit Genehmigung der Universität herausgegeben von Dr. E. Lennhoff, im dortigen Verlag F. B. Auffarth. M. 1.—. Ebenso 1915/16.

[5]) Frankfurter Universitäts-Zeitung, I. und II. Jahrgang 1914/15 und 1915/16.

[6]) „Denkschrift des akademischen Senates der Universität Leipzig zu der Dresdner Universitätsfrage. (Leipzig, 1. Dez. 1913.)" Privatdruck.

[7]) „Die Idee der wiederzuerrichtenden Helmstedter Universität des Herzogtums Braunschweig." (Verfaßt von E. Vogel, 1914.)

[8]) Alt-Helmstedt. I. Jahrgang. Nr. 1, Januar 1914, bis II/6, Juni 1915.



noch die vorwiegend soziologischen „Instituts Solvay“ kommen. Die drei Staatsuniversitäten Gent, Löwen und Lüttich verteilten sich nicht etwa auf die beiden Sprachgebiete, sondern waren alle wallonisch, also französisch; die Neugestaltung der Genter Universität für die Vlamen ist nun wohl endgültig. Eine Handelshochschule zu Antwerpen („Institut supérieur de commerce“) scheint in gut wissenschaftlichem Gange gewesen zu sein.

Englands akademisches Leben bestimmt sich jetzt vielleicht mehr durch die, im Kern auf 1846 (Manchester) zurückgehenden, seit 1871 umfassender vorbereiteten und durch einen Kongreß von 1894 gestärkten neuen Stadtuniversitäten als durch die zwei altehrwürdigen Berühmtheiten in Oxford und Cambridge. Deren Hemmung durch ihre überlieferte Colleges-Einrichtung und die Anläufe zu ihrer noch immer nicht ganz gelingenden Überwindung lernt man, samt manchem Einschlägigen, aus einem englischen Werk des Cambridger Magisters A. J. Tillyard [1]) kennen.

Aus den Vereinigten Staaten von (Nord-)Amerika ist manches durch die mehrerwähnte „Columbia university quarterly“ zu erkennen. Ein Gesamtbild des akademischen Amerikas der Vereinigten Staaten gibt der Philosophieprofessor an Columbia, zugleich Honorarprofessor an der Universität Wien, G. St. Fullerton, der als erster amerikanischer Austauschprofessor in Österreich 1913/14 dortige Vorlesungen veröffentlicht [2]). Das Neueste aber ist ein Zusammenschluß amerikanischer Universitätsprofessoren als eines eigenen Lehrerstandes mit merklich pädagogischem Einschlag sowie mit besonderem Interesse für Schutz der Freiheit, Öffentlichkeit und Wissenschaftlichkeit der dortigen Universitäten. Geleitet wird die „American association of university professors“ von dem Philosophieprofessor A. O. Lovejoy in Baltimore [3]).

Wie wichtig das Studium des Auslandes namentlich für die akademischen Interessen Deutschlands ist, wurde in der hochschulpädagogischen Bewegung von Anfang an betont und betätigt. Neuerdings wird es mit besonderer Vorliebe als „nationenwissenschaftliches“ Studium bezeichnet und zur gewiß nötigen „regionalen“, nicht nur Allerwelts-Ausbildung der auswärtigen Vertreter des Reiches verlangt. Auch eine eigene Auslandshochschule wird gefordert, und die Budgetkommission des Reichstages trat am 26. III. 1914 für sie ein, während gegen sie K. Helfferich schrieb („Die Grenzboten“ 73, 1914 II, S. 193—201). Für ihre Errichtung konkurrieren, außer Hamburg und etwa auch Helmstedt, in Berlin das Seminar für orientalische Sprachen und die Handelshochschule. Ersteres wird dabei von seinem Dozenten A. Palme [4]), letztere von ihrem Rektor P. Eltzbacher [5]) vertreten, mit besonderem Ruf nach einer „Weltpolitik“.

Auch der Artikel „Vom Auslandsstudium“ H. Grundeis in der „Ak. Rundschau“ (II/9) verlangt, und zwar für die neusprachlichen Oberlehrer, ein tieferes und mehr praktisch gerichtetes Nationenstudium. Allerdings darf ein solches nicht so betrieben werden, wie es der französische Medizinprofessor R. Cruchet tat, als er Deutschland besuchte und dann einen Bericht über dessen Universitäten gab [6]). Die „Ztschr. f. Hochschulpäd.“ (VI/1, S. 5) bietet nur eine kleine Andeutung der nahezu verfolgungswahnsinnigen Urteilslosigkeit, mit der hier überall deutscher Imperialismus, speziell gegen Frankreich, gewittert und eine „Organisation“ bewundert wird, die wir doch wohl besser kennen.

---

[1]) Tillyard, A. J., A history of university reform usw., Cambridge 1913, W. Heffer & sons.

[2]) Fullerton, G. St., Die amerikanischen Hochschulen. Wien usw. 1914, F. Tempsky. M. 2.— und 2.40.

[3]) Lovejoy, A. O., Report of the first meeting of the a. a. usw., „Science“, XLI, 1048, 29. Januar 1915, und Sonderdruck. — Report of the committee of inquiry on conditions of the university of Utah. Juli 1915. — Vgl. „Ztschr. f. Hochschulpäd.“ VI/4, S. 89—91 und „Ak. Rundschau“ IV/3, S. 155 f.

[4]) Palme, A., Die deutsche Auslandshochschule und das nationenwissenschaftliche Studium des Auslandes. Berlin 1914, D. Reimer. M. 1.20.

[5]) Eltzbacher, P., Die deutsche Auslandshochschule. Ein Organisationsplan. Berlin 1914, G. Reimer. M. 2.—.

[6]) Cruchet, R., Les universités allemandes au XXe siècle. Paris 1914, A. Colin.



Einzelbesprechungen.

Jonas Cohn, Prof. a. d. Universität Freiburg, **Führende Denker.** Geschichtliche Einleitung in die Philosophie. Mit 6 Bildnissen. 3. Aufl. Leipzig 1917. Teubner. 114 S. geb. 1,50 M.

Osw. Külpe, Immanuel Kant. Darstellung und Würdigung. Mit einem Bildnisse. 4. Aufl., herausgegeben v. August Messer. Leipzig 1917. Teubner. 137 S. geb. 1,50 M.

In einem ungebräuchlichen Sinne versteht Jonas Cohn unter „führenden Denkern“ solche Größen des Geistes, die als Fragesteller und als Entdecker neuer Weisheit zur Philosophie hinführen. Nur ein an solchen Führern geschultes Denken vermag dann, meint der Verfasser, zu den überragenden Systematikern — einen Aristoteles, Leibniz, Hegel — vorzudringen. Unter dieser didaktischen Auffassung kommt Cohn für die gemeinverständlichen Darstellungen des Buches zu der Beschränkung auf Sokrates, Platon, Descartes, Spinoza, Kant und Fichte.

August Messer hat, wie Külpe es im Vorwort der 2. Auflage dankbar ausspricht, das verbreitete Buch schon früher gefördert; so war er der Berufenste, nach des Verfassers Tode dessen lebendiges Werk zu betreuen.

Leipzig. **Rich. Tränkmann.**

Kurt Joachim Grau, Die Entwickung des Bewußtseinsbegriffes im 17. und 18. Jahrhundert. Halle a. S. M. Niemeyer. 1916. 242 S. 7 M.

Die wesentlich historisch gerichtete, Metaphysik und Psychologie berücksichtigende Studie behandelt eingehend die Begründung des modernen Bewußtseinsbegriffs bei Descartes, Malebranche und Spinoza; ferner die Lehren vom Bewußtsein bei Hobbes, Locke, Berkeley, Hume; die Begriffe Perceptio und Apperceptio (und im Zusammenhang damit den Begriff des Unbewußten) bei Leibniz; endlich die Weiterentwicklung der von Leibniz aufgezeigten Probleme im 18. Jahrhundert bis Kant (ausschließlich).

Gießen. **August Messer.**

Theodor Kehr, Das Bewußtseinsproblem. Kritik und Lösungsversuch des Gewahrwerdens mit e. geschichtl. Überblick. Tübingen 1916. Mohr. 144 S. 3,60 M.

Der Verfasser sieht den eigentlichen Kernpunkt der Bewußtseinstatsache in dem Moment des Gewahrwerdens, des Vorfindens, des Erblickens, des anschaulichen Erfassens, und er versucht, die Möglichkeit, sich überhaupt irgendeines Gebildes bewußt zu werden, überhaupt etwas gewahr zu werden, einsichtig zu machen. Ein Hauptergebnis wird so formuliert: „So zeigt sich uns im ganzen das Bewußtsein, indem wir das Gewahrwerden als sein charakteristischstes und bedeutsamstes Merkmal auffassen, nur gleichsam als die Brücke, welche von Gebilde zu Gebilde und von Wesen zu Wesen führt, als ein Fenster, durch das mannigfache Inhalte der Welt und unserer selbst in uns hineinschauen und durch das wir unsererseits einen Reichtum von Farben, Tönen, Empfindungen, von Tieren, Pflanzen und Menschen erblicken.“

Gießen. **August Messer.**

W. J. Ruttmann, Erblichkeitslehre und Pädagogik. Ausschnitte aus der experimentellen und angewandten Erblichkeitslehre und Individualforschung. Mit 21 Abbildungen. 6. Bd. der Allgemein-pädagogischen Schriften, herausgegeben von Karl Rößler. Leipzig 1917. Schulwissenschaftlicher Verlag von A. Haase. 152 S. 3,60 M.

Verwunderlich rasch legt der im Sammeln, Ordnen und Darstellen wissenschaftlichen Stoffes gewandte W. J. Ruttmann neben seiner ausgebreiteten Arbeit in Zeitschriften eine Schrift nach der anderen der Öffentlichkeit vor. Sein jüngstes Buch, diesmal in einem Verlage erschienen, der neuerdings sehr reichlich pädagogische Literatur auf den Markt wirft, ist offenbar angeregt worden durch die erhöhte Aufmerksamkeit, die in den letzten Jahren die Erziehungswissenschaft



der persönlichen Anlage und der Rassenhygiene zugewendet hat. Und da der Krieg dies Interesse noch steigerte, so ist dem Buch eine Zeitgemäßheit nicht abzusprechen. Indessen führt der Haupttitel, der doch eine Aufdeckung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Pädagogik und Erblichkeit vermuten läßt, zu einem Irrtum. Denn nur in einem untergeordneten, sehr kurzen und durchaus nicht belangreichen Abschnitte wird dieser bedeutsame Fragenkreis berührt, während sich die Schrift als Ganzes nur in dem Gebiete der Erbkunde ergeht.

Nach einleitenden Erörterungen über die Grenzen der Biologie behandelt Ruttmann zuerst den Anfang und die Aufgabe der Lehre von der Vererbung und geht dabei deren Bedeutung für das soziale Leben und für das pädagogische Wirken und Forschen nach, sowie den Beziehungen, die sie zu anderen Lebens- und Wissensgebieten unterhält. Ein zweiter Abschnitt ist methodologisch eingestellt. Er bringt einen kurzen Aufriß der erbkundlichen Grundbegriffe, wobei sich erweist, daß diese weniger als andere fachwissenschaftliche Bezeichnungen und Auffassungen in der gewohnten Allgemeinbildung umlaufen. Ruttmann hat durch sein ganzes Werk hindurch leider verzichtet, die Fachsprache des Gebietes, die vielfach recht einfache begriffliche Unterscheidungen unnötig mit hochgelehrten Bezeichnungen belastet, in eine schlichtere Darstellung zu bringen, — wiewohl er erklärtermaßen seine Schrift nicht an die Wissenschaftler, sondern an weitere Kreise, insbesondere an die Lehrerschaft, richtet. Reichlich mit mathematischem Beiwerk — mit Tabellen, Kurven, Formeln, Veranschaulichungen — ist die sich anschließende Überschau über die Hilfsmethoden ausgestattet. Der erstaunlich belesene Verfasser bietet hier, aus ersten Quellen geschöpft und mit Beispielen belegt, eine willkommene Zusammenstellung. Über die Regeln der spaltenden Vererbung handelt dann der 3. Teil. Er wendet sich insbesondere — wohl etwas breit — den Mendelschen Lehren zu und stattet abermals den Text mit trefflichem tabellarischen und bildlichen Materiale aus. Hier vor allem wäre eine vereinfachende Darstellung, die es wagt, gelehrten Ballast auf die Seite zu werfen, verdienstlich gewesen. Im Schlußabschnitt, der sich der Vererbung beim Menschen zuwendet, gewinnt die Schrift nochmals einige flüchtige Berührungen mit der Pädagogik, so u. a. bei dem ausführlichen und leider nicht kritischen Berichte über die Petersen'schen Untersuchungen mittels Schulzeugnissen.

Das Buch ist die Frucht eines sicherlich sorgfältigen und ausgedehnten Fleißes, der bienenhaft am wissenschaftlichen Orte der Forschungsarbeit nachging. Eine im Ordnen glückliche Hand hat dann die Funde zum einheitlichen Bilde gefügt, das freilich nicht erkennen läßt, wie in dem schwierigen Gelände noch vieles gar nicht so friedlich nebeneinander lagert, als es scheinen mag, sondern auseinanderstrebt. Denn Ruttmann, sich wohl hierzu nicht zuständig fühlend, vermeidet im Ganzen die Kritik und bescheidet sich bei vorsichtiger Auslese mit der berichtenden Hinstellung dessen, was er als Mühe der Forschung gefunden hat. Wir selbst haben die Schrift als erwünschte Zusammenfassung entgegengenommen und dies und das aus ihr neu erfahren; bezweifeln aber, ob sie ohne gründlichere biologische Vorkenntnisse lesbar und nutzbringend sein wird.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Robert Reininger, Das psychophysische Problem. (Eine erkenntnistheoretische Untersuchung zur Unterscheidung des Physischen und Psychischen überhaupt.) Wien und Leipzig 1916. Wilhelm Braumüller. 308 S. 9 M.

In einem Aufsatz „Über den Begriff des Psychischen“ (Jahrg. 1916 d. Ztschr.) habe ich bereits darauf hingewiesen, wie wichtig es für die Psychologie und ihre Anwendungen ist, daß an der Klärung der Grundbegriffe gearbeitet werde. In dieser Arbeit leistet das vorliegende Werk ganz Hervorragendes; das alte Leib-Seelen-Problem wird dabei neu beleuchtet.

Näher auf den Inhalt des Werkes einzugehen und zu einzelnen Ausführungen kritisch Stellung zu nehmen, fehlt hier der Raum. Es kann aber jedem, der gründlich mit Psychologie sich beschäftigen will, warm empfohlen werden.

Gießen. August Messer.



Dr. phil. et med. Georg Sommer, Geistige Veranlagung und Vererbung. (512. Bändchen aus der Sammlung „Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1916. B. G. Teubner. 118 S. 1,50 M.

Die Vorträge, aus denen das Buch hervorgegangen ist, sind in einen weiten Rahmen gespannt. Sie bewegen sich, immer die Skizze wahrend, in dem ganzen weiten Bereiche, auf dem die neuzeitliche erbkundliche Forschung arbeitet. Verzichtet ist auf das Methodische. Nicht versäumt aber wurde, für die seelischen Erscheinungen die erforderliche physiologische Grundlage zu geben, teils in einem besonderen Abschnitte, teils in eingestreuten Erörterungen, so daß durchgängig an „die innige Verwobenheit von Leib und Seele gemahnt“ ist. Einen besonderen Reiz der Schrift bilden die reichlich eingestreuten anschaulichen Belege. So schöpft besonders das Kapitel, das sich den Verstandesanlagen widmet, aus einer Fülle psycho-biographischen Wissens. Besonders anziehende Teile der Vererbungslehre, so die Ahnenforschung, sind mit Geschick am geeigneten Orte betont. Weniger ist der praktischen Bedeutsamkeit nachgegangen. Da in Georg Sommer eine berufene Hand führt, wird sein Buch denen willkommen sein, die eine erste Übersicht gewinnen wollen in einem Gebiete, auf dem alle Vorsicht vor unwissenschaftlichem Gebaren geboten ist. Nicht zu kärglich angegebene Literatur weist das zu tieferem Eindringen erregte Interesse hin an die Quellenwerke.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Karl Muthesius, Aufstieg der Begabten und Berufslaufbahn der Volksschullehrer. 4. Heft der Sammlung „Deutsche Erziehung“. Berlin 1916. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. 24 S. 1,00 M.

Karl Muthesius ist zweifellos in Standes- und Berufsfragen der Lehrerschaft der ausgezeichnetste Kenner. Als Herausgeber der „Pädagogischen Blätter“ steht er ständig auf hochgelegenem Beobachtungsposten. Die Abhandlung, die er über das Gebiet seiner besonderen Kennerschaft in dem vorliegenden Hefte darreicht, ist schon zum überwiegenden Teile in dem Buche „Der Aufstieg der Begabten“, herausgegeben im Auftrag des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht von Dr. Peter Petersen, erschienen. Sie stellt darin einen der wenigen Beiträge dar, die den Grundgedanken der Schrift glücklich erfassen u. straff durchführen. Freilich bewegte sich auch Muthesius in einem Gelände, das für die Frage der Tüchtigkeitsauslese schon lange ein kennzeichnendes Beispiel ist, und zwar einmal für den Aufstieg innerhalb der „Schulbahn“ der Seminaristen und dann noch einmal innerhalb der Berufslaufbahn des Lehrers. In seiner Darstellung über das Tatsächliche dieses Verhältnisses erstrebt Muthesius ein Doppeltes: er zeigt Vorschläge zur Verbesserung und erörtert eine Reihe allgemeinerer Fragen, die mit dem Problem des Aufstiegs verflochten sind. Der Nachweis, wie der Volksschullehrerstand in dem sozialen Saftauftrieb eine bedeutsame Durchgangsstellung einnimmt, ist besonders gut dargestellt (S. 4/5). Daß aber in dem Bilde nicht auch des Lehrerinnenstandes gedacht ist, der mehrere eigene Bewegungen aufweist, u. a. in dem letzten Jahrzehnte eine entschiedene Senkung in den Herkunftsschichten, — ist eine Lücke in der sonst so umfassenden und trefflichen Schrift.

Stollberg. Paul Ficker.

A. Herget, Psychologie und Erziehungslehre (Lehrbuch für österreichische Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten). Prag 1915. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase. 231 S. Geb. 3,50 Kr.

Drei Viertel des Buches behandeln die Psychologie, wobei aber nicht zu befürchten ist, daß die Erziehungslehre zu kurz gekommen wäre, da es der Verfasser verstanden hat, schon im psychologischen Teil naheliegende Anwendungen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts heranzuziehen. H. möchte Pädagogik zum Lieblingsstudium des Lehrers machen, das auch noch über die Seminarzeit hinausreicht; es ist deshalb der Versuch gemacht, den angehenden Lehrer so weit in die Psychologie einzuführen, daß er später bei der Lektüre rein fachwissenschaftlicher Arbeiten den sonst entgegentretenden Schwierigkeiten nicht



erliegt. Im Texte sowohl als auch namentlich am Schlusse wird auf die wichtigste Literatur hingewiesen.

Nachdem der Autor die Quellen der Psychologie, Bau und Funktionen des Nervensystems besprochen hat, wendet er sich den einzelnen Erscheinungen des Seelenlebens zu. Dabei wird die experimentelle Forschung überall berücksichtigt, auch sind Abbildungen von einigen häufiger gebrauchten Apparaten beigefügt. Der Leser wird selbst zur Beobachtung angeregt und zum Experimentieren angeleitet. Angezeigt namentlich für die Fortbildung des Lehrers scheint es, daß auch die Theorien erwähnt werden, denen Verfasser nicht beitritt. Am Schlusse eines jeden Abschnittes finden sich übersichtliche Zusammenstellungen, die die Wiederholung erleichtern. In der Erziehungslehre sind die modernen Bestrebungen: Arbeitsschule, staatsbürgerliche Erziehung, Kunsterziehung berücksichtigt, auch auf die Behandlung psychopathischer Kinder ist hingewiesen. — Dem Buche ist weiteste Verbreitung zu wünschen.

Bonn. **Oskar Kutzner.**

Schulrat Seminardirektor Dr. Rich. Seyfert, Die Unterrichtslektion als Kunstform. Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und Lehrproben. 4. Aufl. Leipzig 1916. Ernst Wunderlich. 288 S. geb. 3.60 M.

Ein Buch der didaktischen Feintechnik! Geleitet von der hohen Auffassung, daß alles Lehren ein freigestaltendes, persönlich bedingtes Schaffen sei — trotz vielem, was in ihm einem echten künstlerischen Tone widerspricht —, bietet es eine bunte Reihe von Unterrichtsbildern, die teilweise bis ins Letzte ausgefeilt sind. Im Aufbau halten sie im allgemeinen eine Stufenfolge inne, die einige Anklänge an das Schema der Herbartianer zeigt. Sie beginnt mit der „Einstimmung", führt zur „Erarbeitung des Neuen", gipfelt in der „formalen Verarbeitung". Bei diesem Stil, der übrigens Beweglichkeit erlaubt, soll dem „schaffenden Lernen", dem Grundgedanken der Arbeitsschule, weiter Spielraum gewahrt bleiben. Doch kommen die dargebotenen unterrichtlichen Meisterstücke nicht über die hergebrachte Unterrichtsform hinaus, bei der sich die Schüler im Zwiegespräch zwischen Lehrer und Klasse fast immer nur in strenger Führung fortbewegen. Jene freieren Gestaltungen, die nach Gaudigs Forderungen den Schwerpunkt von der Lehrerarbeit auf die Schülerarbeit verlegen, treten bei Seyfert kaum auf. Aber es wirkt und weht doch in seinen Stunden, der Frucht tiefgehenden und weitausgreifenden pädagogischen Denkens, sowie einer langen Erfahrung und einer offenbar ungewöhnlichen didaktischen Begabung, ein neuer Unterrichtsgeist. Vor allem ist das Lehrgespräch durch die Einschränkung des Fragens auf eine Höhe gebracht, auf der nicht mehr das unerträgliche Frage-Antwortgeklapper anderer Sammlungen mißtönig in den Ohren klingt. Wir erklären gern, daß wir dem trefflichen Buche, als es vor über einem Dutzend Jahren zum ersten Male erschien, viele Förderungen verdankten, wenn wir auch heute über Wesentliches in seinen Anschauungen hinausgekommen sind.

Leipzig. **Otto Scheibner.**

Prof. A. Herget, Das Betrachten künstlerischer Bilder in der Schule. 15. Band der Sammlung methodischer Handbücher im Sinne der schaffenden Arbeit und der Kunsterziehung. Leipzig o. J. Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase. 92 S. 3 M.

Wenn die fröhliche Bewegung, die auf eine Erziehung zur Kunst und durch die Kunst vor über einem Jahrzehnt ausging, in ihren sichtbaren Wirkungen enttäuscht hat, so lag dies gewiß mit an der Verstiegenheit der ersten Forderungen und an dem allzu stürmischen Einbruch in die Schule. Aus der schönen Stimmung der Kunsterziehungstage heraus wurde ohne das unerläßliche pädagogische und psychologische Denken unvermittelt drauflos ästhetisiert. Wir erinnern uns u. a. noch, wie sich über Nacht die Künstlersteinzeichnungen in den Klassenzimmern ansiedelten, wie nicht schnell genug Musterstunden gehalten werden konnten und wie ungeschickte Hände in blindem Eifer viel Schaden stifteten.



Die Mißerfolge führten nachher zu einem peinlichen Schweigen. Aber es blieb aus den verfehlten Vorstößen eine innere Anregung, und die unterrichtswissenschaftliche Forschung fand sich vor bedeutsame Fragen gestellt. Man begann, in ruhiger Besonnenheit, die ästhetische Empfänglichkeit des Kindes in ihrer natürlichen Entwicklung und nach der Möglichkeit ihrer Erziehbarkeit zu untersuchen, und mühte sich in pädagogischen Überlegungen und Erprobungen, auf dieser Grundlage die schulmethodischen Wege zu einer wünschenswerten und erreichbaren Kunsterziehung zu bahnen. Zu den besseren Früchten dieses stilleren Wachsens und Reifens zählt Hergets Buch. Es bietet in seinem Hauptteile an der Hand guter Wiedergaben zahlreiche Proben von unterrichtlichen Bildbesprechungen, die außer dem „Stoff“ auch methodische Hinweise geben und den didaktischen Ort der Behandlung zeigen. Vorangestellt ist eine kleine Theorie der Kunsterziehung. Sie befaßt sich mit den Fragen: Was will die Bildbetrachtung in der Schule? Ist sie in der Schule notwendig? Ist die Erziehung eines Verständnisses für Kunstwerke in der Schule möglich? Welche Gelegenheit haben wir zum Betrachten künstlerischer Bilder? Welche Methode ist einzuschlagen? Welche Bilder können betrachtet werden? Im Rahmen dieser Erörterungen findet sich auch eine kurze Übersicht über die Forschungen der experimentellen Pädagogik auf dem Gebiete der Kunsterziehung, aber ohne die hier erforderliche kritische Stellung.

Leipzig. Otto Scheibner.

Der zeichnerische Gesichtspunkt im bildlichen Darstellen der Unterstufe. Ergebnisse der Sommerausstellung 1916. 2. Veröffentlichung des Leipziger Schulmuseums. 1916. 31 S.

Das Schulmuseum in Leipzig veranstaltete im Sommer des Jahres 1916 eine Ausstellung, die in sehr anregender Vorführung aus dem Kapitel „Das bildliche Ausdrucksmittel im ersten Unterrichte“ den rein zeichnerischen Teil herausgriff. Das vorliegende Schriftchen, schmuck ausgestattet und gewandt verfaßt, versucht nun herauszuarbeiten, was sich in den Darbietungen der zehn Schulen, die sich an der Beschickung der kleinen pädagogischen Schau beteiligt hatten, an unterrichtlichen Gedanken verwirklicht zeigte. Entgegen dem Sinne einer solchen Ausstellung, die doch wohl Erprobungen zeigt und — wenigstens nicht unmittelbar — keine Forderungen stellen kann und will, laufen die Zusammenfassungen der Schrift auf „didaktische Imperative“ hinaus. Das Heft ist also seiner inneren Form nach nicht — wie man erwarten sollte — ein Beitrag zur deskriptiven, sondern zur normativen Unterrichtslehre. Weil sich dabei nun leicht die Meinung bilden könnte, die kleine Ausstellung habe die vielerörterte Frage, ob und wie das Zeichnen auf der Unterstufe zu pflegen sei, zur restlosen Lösung gebracht, ist diese Einstellung der Schrift auf Vorschriften wohl nicht glücklich. Durchaus nicht alles, was die Ausstellung bot und was das Heft aus ihr bildlich sehr gut wiedergibt, darf als unbestritten richtig gelten. Das aber setzt den Wert der Schrift nicht herab: ist doch eben so wirksam aus verfehlten Versuchen als aus vorbildlichen Mustern zu lernen. Dabei muß betont werden, daß der ungenannte Verfasser — wohl F. Lindemann? — in ausgezeichneter Sachkennerschaft seine Forderungen begründet und daß ihm auf der Grundlage jener Ausstellung nun nicht nur ein Bericht, alsvielmehr eine nahezu vollständige, gedrängte Unterrichtslehre des Zeichnens auf der Unterstufe gelungen ist, wie sie uns bisher so umfassend und gründlich noch nirgends begegnet ist. Es sei darum das vornehm und geschmackvoll ausgestattete Schriftchen warm empfohlen — und nicht bloß den Lehrern der jüngeren Jahrgänge! Vielleicht daß sogar das Elternhaus für sein Verständnis der Schularbeit und seine Beschäftigung des Hauskindes zu der schönen Darstellung greift.

Leipzig. Otto Scheibner.

Rudolf Block, Schulfragen der Gegenwart. Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 62 S. 1,20 M.

Kleine Aufsätze, meist zuerst im „Tag“ erschienen. In dem ersten „Die deutschen Oberlehrer und die allgemeine Volksschule“ beklagt B. bei dem Pro-



bleme der Einheitsschule die Verquickung von politischen und pädagogischen Momenten ohne genügende Klärung der letzteren und das geringe Interesse der Oberlehrer an diesem Problem. Er hat daher den Vorschlag gemacht, in den Oberlehrervereinen das Problem der Einheitsschule auf die Tagesordnung zu setzen. — Im zweiten Aufsatze fragt er sich, ob nur die Einheitsschule freie Bahn dem Talent sichere; wenn ja, dann müßte sie geschaffen werden. Aber schon heute sei z. B. in Kiel die Möglichkeit eines solchen Aufstiegs ohne großen Zeitverlust gegeben. Im dritten Aufsatze werden die Vorschläge des Kieler Stadtschulrats Dr. Popp dargelegt, der, den Kieler Verhältnissen entsprechend, den Aufstieg über die Mittelschule (gehobene Volksschule) sich vollziehen läßt. Nach dem 3. Schuljahr kommt der Schüler in die Mittelschule, nach 3 Jahren Mittelschule in die A-Klassen derselben, die vorbereiten für die Untersekunda der Realschule (Anschluß an das humanistische Gymnasium ist also nicht möglich). Für die Mädchen besteht ein ebensolcher Übergang durch die Mittelschule in Lyzeum, Oberlyzeum und Frauenschule. — B. verwirft die Einheitsschule, weil sie das verschiedene Entwicklungstempo der Schüler nicht berücksichtigen kann. — Im 4. Aufsatz fordert B. eine höhere Bewertung der Volksschulbildung; die Volksschule sei keine Armenschule mehr. Sie müsse Berechtigungen erhalten, an sie müßten sich Berufs- und Fachschulen anschließen. Dadurch würde ein Aufstieg in der 2. Generation erleichtert. Das militärische Berechtigungswesen muß geändert werden. — Von den übrigen Aufsätzen verdienen besonders die drei letzten Interesse. „Der Lehrplan der höheren Schulen nach dem Kriege" muß die ethischen Fächer mehr in den Mittelpunkt rücken. Ohne die Gesamtstundenzahl zu erhöhen, die 30 in der Woche nicht überschreiten soll, fordert er Vermehrung der Stundenzahl für Deutsch, Geschichte, Erdkunde, philosophische Propädeutik. — Die Einführung des weiblichen Dienstjahres kann B. nicht befürworten; er verlangt dafür Verlängerung der Volksschulpflicht um $1/_2$ Jahr, das ausschließlich für die hauswirtschaftliche Praxis bestimmt sein soll, weibliche Fortbildungsschule (obligatorisch), 2jährige Frauenschule im Anschluß an die Lyzealbildung. — Der letzte Aufsatz enthält Vorschläge zur Verbesserung der Beamtenbesoldung zwecks früherer Eheschließung ohne Rücksicht auf das Privatvermögen der Frau, Ersatz der provisorischen Stellen durch definitive, Erhöhung des Anfangsgehaltes, frühere Erreichung des Maximalgehaltes, Berücksichtigung des Familienstandes (Kinderzahl) bei den Gehaltsstufen.

Bonn. **Oskar Kutzner.**

Rektor Theodor Schiebuhr, Kriegspädagogik. Langensalza 1916. Beltz. 54 S. 1 M.

Die Fülle der kriegspädagogischen Schriften, die nachgerade unübersehbar geworden ist und oft Gesagtes immer erneut wiederholt, könnte einem unleidlich werden, wenn man aus ihr nicht immer wieder spürte, wie das Erziehungswerk unseren Berufserziehern wie den Führern auf anderen Lebensgebieten zu einer Gewissenssache und in all der vielfachen Not zu einer ganz besonders in Kopf und Herz bewegten Sorge geworden ist. In dieser Einstellung haben wir auch die vorliegende Schrift neben anderen ihrer Art noch gelesen und haben keinen Grund gefunden, sie etwa nicht anzuzeigen. Sie redet zu Anfang mehr von den äußeren Verhältnissen der Schule während des Krieges — besonders auch nicht bloß von der Not der Schüler, sondern auch der Lehrer — und verweilt dann als bei Beispielen für das innere Unterrichtsleben etwas ausführlicher bei der Gestaltung der Fächer Religion und Deutsch.

Stollberg. **Paul Ficker.**

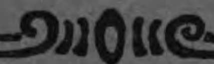
Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

18. Jahrgang, Heft 9/10 September-Oktober 1917

INHALT:



herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 12 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstr. 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen u. dgl. an die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer, Leipzig, Kreuzstraße 14.

Psychanalyse und Pädagogik.

Von Hermann v. Müller.

(Schluß.)

3. Teil: Psychanalytische Pädagogik.

Einleitung.

Überblicken wir den ganzen Umkreis der psychologischen Theorien, Gedanken, Erkenntnisse und Anregungen, die sich unter der Bezeichnung Psychanalyse zusammenfassen lassen und deren Gehalt und Bedeutung unsere bisherigen Darlegungen zu verdeutlichen und zu umgrenzen suchten, so werden wir, wenn wir uns nun den Beziehungen von Psychanalyse und Pädagogik selbst zuwenden, alsbald gewahr, daß die Verbindung zu einer „psychanalytischen Pädagogik" an sich auf zwei Stufen vollziehbar erscheint: auf einer mehr nur theoretischen, erziehungswissenschaftlichen und darüber aufsteigend auf einer ausgesprochen erziehungspraktischen. Den ersten Schritt bildet die Verwertung der methodischen und sachlichen Ergebnisse, deren die Psychanalyse sich rühmt, für die theoretischen Grundlagen der Erziehung, d. h. für die Pädagogik als Wissenschaft; das schließt einmal die Verwendung der psychanalytischen Methode als pädagogisch-psychologischer Forschungsmethode in sich, ferner die Ausnutzung und Verwertung der eigenartigen psychologischen Ergebnisse der Psychanalyse für die pädagogische Psychologie und die theoretische Pädagogik. Der zweite Schritt führt unmittelbar zur praktischen Anwendung dieses methodischen und deskriptiven Gewinns in der Praxis der Erziehung; er ist also nichts anderes als der Versuch einer Lösung konkreter Erziehungsaufgaben, sei es spezieller, sei es allgemeiner, auf Grund der psychanalytischen Psychologie und mit Hilfe der psychanalytischen Methode bzw. Therapie. Er stellt somit erst die unmittelbare Verknüpfung von Psychanalyse und Erziehung zu einer „psychanalytischen Pädagogik" als Praxis her; er enthält oder bedingt andererseits, wie jede erzieherische Praxis, irgendeine Entscheidung der wichtigen Vorfrage, auf welches Verhältnis zu der zentralen Idee des Erziehungszieles eine solche psychanalytische Erziehungspraxis sich gründet. Dieses Problem des Erziehungszieles und die sich daraus ergebenden Gesichtspunkte erweisen sich in der Tat auch als wesentlich bestimmend für das Verhältnis von Therapie und Erziehung, sowie für die Stellung, die die psychanalytische Methode im Zusammenhange der Erziehung überhaupt beanspruchen kann.

Das Recht und die Möglichkeit dieser beiden Schritte werden wir zu erörtern haben. Denn wir finden in der Entwicklung der psychanalytischen Bewegung, daß diese im Laufe der Zeit nach den verschiedenen Richtungen, die wir in unserem kurzen Überblick zusammenstellten, in mehr oder weniger ausgesprochener Weise ihre Folgerungen für die Pädagogik gezogen und auch teilweise



als Vorschläge oder Forderungen an die Erziehung formuliert hat. Es ist ja gerade heute charakteristisch für neue Bewegungen der verschiedensten Art, daß sie sich alsbald veranlaßt finden, in einer Umbildung oder Neugestaltung von Unterricht und Erziehung das wirksamste Mittel zur Verwirklichung ihrer Gedanken und Wünsche zu erblicken. In der Psychanalyse erwuchsen die pädagogischen Anregungen und Forderungen überdies unmittelbar aus der Beschäftigung mit dem Seelenleben und der psychischen Entwicklung der Jugend selbst. Indessen machte auch sie sich nach der Art solcher gern zu pädagogischen Postulaten bereiten Bewegungen zunächst wenig Kopfzerbrechen über die Möglichkeit einer Einfügung und Einordnung des Geforderten in die gesamte Erziehung und überließ die Sorge darum, ob und wie denn die besonderen psychanalytischen Wünsche und Vorschläge mit den autonomen Zielen jedes geschlossenen allgemeinen Erziehungsganges in Einklang zu bringen sind, bereitwillig der Pädagogik. Und auch dort, wo die allgemeineren Leitideen und Werttendenzen, die bis dahin in der Psychanalyse mehr oder weniger unbewußt wirksam gewesen waren, sich zur Idee eines bestimmten Lebenszieles, zu einer psychanalytischen Lebensanschauung verdichteten, wurde die darin vorschwebende ideale Gesamtverfassung der Persönlichkeit, die Lebenseinstellung oder Lebenshaltung, von der wir an früherer Stelle bereits gesprochen haben, auch als Ziel der Erziehung ohne weiteres vorausgesetzt, d. h. mehr bloß behauptet, als eigentlich begründet. Einen konkreten Anstoß zur Formulierung solcher Ziele bot die Ausgestaltung der psychanalytischen Therapie, soweit sich darin die Einsicht durchsetzte, daß der therapeutische Effekt nicht auf der bloßen Wirkung der Analyse beruht, daß diese vielmehr immer einer erzieherischen Mit- bzw. Nachhilfe bedarf, die entweder in Selbsterziehung oder in Fremderziehung besteht, daher es weder deskriptiv richtig noch praktisch möglich ist, Therapie und therapeutischen Erfolg bloß auf die Anwendung der Analyse zu begründen.

Jedenfalls wurde sich die Psychanalyse der zahlreichen Schwierigkeiten und Fragen, die ihr bei solchem Übergreifen in das Gebiet theoretischer und praktischer Pädagogik entgegentreten müssen, bisher keineswegs hinreichend bewußt. Wie nach mancher anderen Richtung hin war auch hier die Überzeugung von der Tragfähigkeit der neuen Gedanken, die Hoffnung und Erwartung rascher Erfolge und glatter Lösungen anfangs allzu hoch gesteigert. Die Zukunft erst wird den voraussichtlich sehr viel engeren Bereich abgrenzen, in dem die Psychanalyse praktisch-pädagogisch eine Rolle zu spielen vermag. Sie wird andererseits aber auch erst deutlich zum Bewußtsein bringen müssen, in wie weitem Umfange das psychotherapeutische Handeln des Arztes bzw. Nervenarztes der Kompetenz der pädagogischen Wissenschaft untersteht, und welche spezifisch pädagogischen Gesichtspunkte und Probleme daher gerade auch von den psychanalytischen Therapeuten berücksichtigt werden müssen, wenn sie dem vollen Umfange ihrer Aufgaben gerecht werden wollen. Dieser Gedanke wird schließlich auch für die Entscheidung der Frage mitbestimmend sein, in welchem Umfange der Erzieher analytisch-therapeutische Aufgaben übernehmen kann und darf.

Einer Klärung des Verhältnisses von Psychanalyse und Pädagogik in diesen Richtungen vorzuarbeiten, wird auch eine Aufgabe unserer folgenden Überlegungen sein. Sie haben im übrigen kein anderes Ziel, als eine kurze, aber möglichst vollständige Zusammenstellung der Probleme zu bieten, die aus der unmittel-



baren Berührung von Psychanalyse und Pädagogik erwachsen, und die Gesichtspunkte aufzuzeigen, die für die Beurteilung der Beziehungen beider Gebiete heranzuziehen sind[1]).

I.

Schon durch ihren Anspruch, ein neues psychologisches Erkenntnisverfahren ausgebildet und auf dessen Basis eine neue Psychologie begründet zu haben, gewinnt die Psychanalyse das Interesse der Pädagogik, und zwar im besonderen der pädagogischen Psychologie. Denn jede Erweiterung ihrer Arbeitsmöglichkeiten und die damit gegebene Bereicherung ihrer Erkenntnis besitzt für diese psychologische Grundwissenschaft der Erziehung selbstverständlich die größte Bedeutung. Ihr will nun die Psychanalyse erstens als Forschungsmethode ihre Dienste leihen, zweitens das ganze Material neuer psychologischer Erkenntnisse zur Verfügung stellen, das in Gestalt ihrer Theorie verarbeitet vorliegt.

Dabei ist besonders bemerkenswert, daß die Psychanalyse sich mit der psychologischen Erforschung nicht auf das Erziehungsobjekt beschränkt, sondern neben dem Zögling in gleicher Weise auch den Erzieher in Betracht zieht. Sie geht davon aus, daß das Verhältnis von Erziehungssubjekt und -objekt ebenso wie von diesem so auch von jenem bestimmt wird; daß darauf von beiden Seiten psychische Momente einwirken können, z. B. als Störungen, Hemmungen usw., für deren Beseitigung die psychologische Aufklärung erste Bedingung ist. Das Verhältnis von Erzieher und Zögling muß daher als Ganzes, in der wechselseitigen Beziehung und Wirkung beider Glieder erforscht werden. Wie bisher meist nur der Zögling, so wird also nun auch der Erzieher ein gleichwertiges Objekt der pädagogischen Psychologie. Diese hat der Psychologie des Lehrers und Erziehers, also z. B. auch der Eltern, in gleichem Maße ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, wie der des Kindes, des Zöglings. Im einzelnen Falle kann die psychologische Untersuchung des Erziehungssubjektes ebenso notwendig sein, wie die des Objektes. Auf beide soll zu diesem Zwecke die Psychanalyse als Methode sowie mit ihrem psychologischen Ertrage Anwendung finden. Die Anregung zu einer stärkeren Berücksichtigung und Erweiterung des auf den Erzieher bzw. Lehrer bezüglichen Teils der pädagogisch-psychologischen Arbeit ist zweifellos ein Verdienst der Psychanalyse. Der Wert dieser Anregung wird auch nicht berührt, wenn wir die Frage aufwerfen, ob gerade die psychanalytische Methode oder gar nur sie geeignet ist, in dem ganzen Arbeitsfelde der pädagogischen Psychologie angewendet zu werden. Von den theoretischen Zweifeln, die sich an die Methode der Psychanalyse knüpfen und die, wie wir darlegten, mehr gegen die Interpretation ihrer Ergebnisse, — d. h. gegen deren speziellen Erkenntnisgehalt, wie ihn die Psychanalytiker verstehen und auffassen, — als gegen ihren Erkenntniswert überhaupt gerichtet sind, war schon an früherer Stelle die Rede. Hier muß nun aber besonders hervorgehoben werden, daß einer Anwendung der psychanalytischen Methode auf den jugendlichen Zögling speziell pädagogische Bedenken entgegentreten. Mag nämlich der Erkenntniswert der Methode auch noch so groß sein, — die Zulässigkeit und das Maß ihrer Anwendung muß allein abhängig

[1]) Vgl. für das folgende: P. Häberlin: Psychoanalyse und Erziehung. Bericht d. Verhdlgn. d. Intern. Vereins f. medizin. Psychologie u. Psychotherapie in Wien, Sept. 1913. Ergänzungsband 1 d. Ztschr. f. Pathopsychologie. Leipzig-Berlin 1914. (S. a.: Intern. Ztschr. f. ärztl. Psychoanalyse II. 1914, Heft 3.)



gemacht werden von der Rücksicht auf das Interesse des Erziehungsobjektes selbst. Diese Rücksicht verbietet alles, was eine Schädigung des Zöglings mit sich bringt. Damit sind aber u. E. gegen eine irgendwie tiefer eingreifende Analyse unübersteigliche Schranken aufgerichtet. Denn von jeder für den Forschungszweck ernstlich in Betracht kommenden, d. h. eingehenden und notwendig längere Zeit hindurch fortgesetzten Analyse und von dem in dieser angestrebten Bewußtmachen des „Unbewußten" drohen sehr ernsthafte Gefahren für das Seelenleben und die seelische Entwicklung des jugendlichen Zöglings und zumal des Kindes[1]).

Schon ganz allgemein ist das Bewußtwerden der uneingestandenen oder verdrängten Seelenregungen keineswegs bei allen diesen und unter allen Umständen unbedenklich, wünschenswert oder gar nützlich; es gibt vielmehr zweifellos eine ganze Menge solchen unbewußten „Materials", das für das Individuum besser in jener halben Aufgehelltheit und undeutlichen Sichtbarkeit verbleibt, die ihm durch entgegengesetzte Strebungen und Wertrichtungen unwillkürlich angewiesen wird; und es wäre falsch, in solcher Tendenz zur „Verdrängung" immer nur ein „krankmachendes", also schädliches Moment, und nicht andererseits auch ebenso oft die Wirkung eines gewissen „Selbsterhaltungstriebes" der Persönlichkeit zu sehen, der dieser die innere Einheit und den Zusammenhalt sichert und sie vor dem Zerfall in lauter einander widerstreitende, entgegengesetzte Regungen schützt. Werden diese statt dessen künstlich bewußt gemacht, so erhalten sie dadurch unvermeidlich auch eine übertriebene Betonung; sie erscheinen dann im falschen Lichte einer Bedeutung und Wichtigkeit im Gesamtleben der Seele, die ihnen sonst versagt geblieben wäre; und sie fangen nun vielleicht erst an, psychologisch die Rolle zu spielen, die ihnen gemäß dem Ergebnis der Analyse und seiner „Deutung" von vornherein zukommen soll. Die Aufmerksamkeit wendet sich dem bisher Unbemerkten, Unbeachteten zu; es entsteht die Neigung zur Selbstbeobachtung, zur kritischen Zergliederung des eigenen Seelenlebens; und es wird damit ebenso dem Glauben an künstliche Beziehungen und konstruierte Zusammenhänge, wie dem Zweifel und der Unsicherheit in der Selbstbeurteilung und Selbsteinschätzung Tür und Tor geöffnet. Mit einem Wort: die für jedes sich geradlinig und harmonisch entfaltende und entwikkelnde Seelenleben gerade in der Jugend unentbehrliche unbefangene Harmlosigkeit wird durch Reflexion zerstört und zersetzt.

Diese Überlegung führt uns nun aber noch weiter zu einem für den Erkenntniswert der Methode in diesem Anwendungsgebiet entscheidenden Gesichtspunkt. Es zeigt sich nämlich, daß für die pädagogische Psychologie durch die psychanalytische Methode geradezu ein falsches Bild der jugendlichen Seele entstehen muß. Denn gerade wenn es wahr wäre, daß für die normale psychische Verfassung des Erwachsenen jene vollständige Durchsichtigkeit und bewußte Helligkeit charakteristisch sei, die das Ergebnis der Analyse sein soll, so würde die Anwendung der Methode doch eine Übertragung dieser seelischen Struktur des Erwachsenen auf den Unerwachsenen oder das Kind zur Folge haben. Nun liegt aber im Wesen der Jugend gerade jene halbe, unvollständige Bewußtheit des eigenen

[1]) Vgl. W. Stern: Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. Leipzig 1913.

Seelenlebens, die sie von der, wenn auch keineswegs vollständigen, so doch erheblich gesteigerten Bewußtheit des Erwachsenen unterscheidet. Mit diesem Charakter der jugendlichen Seele ist also die psychanalytische Methode, insofern sie ihn durch ihre Wirkung aufheben muß, als Forschungsmethode sachlich unvereinbar. An sich wird ja schon ein seelischer Einzelvorgang, der bisher „unbewußt" war, allein dadurch für den erkennenden Blick in sich selbst verändert, daß er bewußt gemacht, d. h. zum Gegenstande der Reflexion, der Beachtung, des Wissens wird. Wenn wir aber das Seelenleben der Jugend im ganzen als halbbewußt oder unbewußt kennzeichnen, so ist damit ja nicht etwa nur diese besondere Stellung von Einzelvorgängen zum selbstwahrnehmenden Bewußtsein gemeint, sondern wir wollen damit allgemein den ganzen Zustand von Unentwickeltheit, Undifferenziertheit, das noch nicht voll entfaltete Dasein und Selbstsein bezeichnen, das die jugendliche Seele charakterisiert. Wenn es sich nun, wie in der pädagogischen Psychologie, um das Ganze dieses seelischen Wesens der Jugend handelt, das doch in seiner ursprünglichen Seinsart erforscht werden soll, so kann dieses ja streng genommen gar nicht Gegenstand einer Erkenntnis werden, deren Methode es erst voll bewußt macht, um es überhaupt erforschen zu können, d. h. seinen ursprünglichen Charakter zuvor aufhebt. Von hier aus gesehen zeigt sich somit die analytische Methode in der Jugendpsychologie geradezu als eine Methode der Fälschung des zu erforschenden Gegenstandes, bzw. der von ihm zu gewinnenden Erkenntnis. Denn sie setzt an Stelle der Halbhelle und Undeutlichkeit des jugendlichen Selbstbewußtseins eine künstliche Klarheit und Durchsichtigkeit, an Stelle der Unentwickeltheit die Differenzierung und Entfaltung; sie macht mit einem Worte aus der naturgemäßen Unreife eine künstliche vorzeitige Reife, eine Frühreife im ausgeprägtesten Sinne.

Damit werden wir wieder zu den praktischen Gefahren der psychanalytischen Methode für die jugendliche Entwicklung zurückgeführt, deren Inbegriff sich hiernach als Erzeugung einer künstlichen Frühreife bezeichnen läßt. Berücksichtigen wir noch, daß die starke Suggestibilität der Jugend sie auch den — selbst bei der vorsichtigsten Analyse — unvermeidlichen Beeinflussungen gegenüber besonders widerstandsunfähig macht, da sie eben in ihrem Wesen und je jünger desto mehr des Selbstschutzes entbehrt, den eine gewisse Festigung der Persönlichkeit und die gesteigerte Erfahrung und Sicherheit in ihrer Beurteilung dem erwachseneren Menschen gewährt, — und ziehen wir dann die in der bisher üblichen Art der Analysenleitung vorherrschende Tendenz zur Aufdeckung gerade sexueller Erlebnisse oder Erlebnisansätze in Betracht: so können wir ermessen, welche Gefahren hier von der Analyse drohen und wieviel Unheil und Verwirrung sie in der jugendlichen Entwicklung anrichten kann.

Der ausgedehnten oder gar vorwiegenden und allgemeinen Anwendung der psychanalytischen Methode als Forschungsmethode auf Jugendliche stehen nach alledem erhebliche Bedenken entgegen. Es soll indessen nicht bestritten werden, daß ein unauffälliger, unaufdringlicher Gebrauch der Psychanalyse, wenn er nur gelegentlich in geschickter, sozusagen unbemerkter Weise geschieht, zur Aufklärung einzelner Motivationen, Zusammenhänge usw. vielleicht ohne Schaden möglich ist. Auch wird die Analyse da, wo sie aus therapeutischen Gründen für erforderlich gehalten und angewendet wird, als Nebenertrag unter Umständen auch Einblicke in die Psychologie des jugendlichen Menschen gewähren können.



Zur methodischen Forschung an Kindern und Jugendlichen ist aber die Psychanalyse nach dem Gesagten nicht allgemein brauchbar. Und die Unbedenklichkeit einer solchen Verwendung oder gar das Recht einer unterschiedslosen, allgemeinen Empfehlung an den psychologisch forschenden Pädagogen muß ernstlich bestritten werden. Denn in der Pädagogik läßt sich die theoretische Forschung von den praktischen Aufgaben, Pflichten und Verantwortlichkeiten nicht trennen, wenn, wie hier, das Material, an dem sie ihre Forschungen macht, dasselbe ist, für dessen ungestörte und ungeschädigte Entwicklung sie erzieherisch Sorge zu tragen hat.

Der Gedanke aber, daß auch eine psychologische Analyse der Erzieherindividualität, sowie der besonderen seelischen Beziehungen zwischen Erziehungssubjekt und -objekt, hinsichtlich der vom Erzieher, d. h. von Eltern, Lehrern usw. ausgehenden, diese Beziehungen mitbestimmenden Determinationen, für die Pädagogik von hohem Werte sein kann, läßt sich nicht von der Hand weisen. Indessen wird eine Anwendung der Psychanalyse für solche Zwecke vornehmlich in der Erziehungspraxis ihre Stelle haben, und zwar besonders in solchen Einzelfällen, in denen die Erziehungsarbeit aus irgendwelchen inneren Gründen gestört erscheint, und es sich darum handelt, gewisse in der Persönlichkeit des Erziehers gelegene Momente aufzudecken, die den erzieherischen Fehlschlag verschulden, vielleicht sogar die erzieherische Eignung im ganzen beeinträchtigen. Dagegen wird es sich für die psychologische Forschung in dieser Richtung ebenso wie im allgemeinen empfehlen, nicht jeden Fortschritt nur von der psychanalytischen Methode zu erwarten.

Überhaupt wird eine größere Bedeutung für die pädagogische Psychologie als der psychanalytischen Methode, den psychologischen Ergebnissen der Psychanalyse einzuräumen sein, wenn wir dabei wieder von der psychanalytischen Theorie ganz absehen und statt dessen die deskriptiven Tatsachen ins Auge fassen, die wir unter dem Titel „Psychanalytische Psychologie" bereits behandelt haben. Diese Tatsachen, die wir als Konstellationen und daraus hervorgehende Erscheinungen oder Äußerungen, sowie als verständliche Zusammenhänge beschrieben haben, gewinnen selbstverständich auch in der Psychologie des kindlichen und jugendlichen Alters ein wichtiges Interesse, sobald man bewußt die psychologische Erkenntniseinstellung einnimmt und festhält, die wir kennzeichneten, und die auf ein inneres Nacherleben und darin mögliches Verstehen gerichtet ist. Auch für die Jugend werden sich dann z. B. solche Typen und typischen Zusammenhänge herausstellen lassen, auf deren Möglichkeit wir hingewiesen haben; eine derartige Typenbildung würde hier gewiß zu besonderen, der Eigenart des Materials entsprechenden Ergebnissen, wohl auch zu interessanten Gruppenbildungen und nach den verschiedenen Altersstufen abzugrenzenden Typenreihen führen. Die Ausdehnung und Anwendung einer solchen verstehenden Psychologie auf Kindheit und Jugend darf demnach als anregend und förderlich für die Erweiterung des pädagogisch-psychologischen Gesichtskreises begrüßt werden.

In dieser Hinsicht ist es wichtig geworden, daß die Ergebnisse der psychanalytischen Arbeit diese zu einer näheren Beschäftigung mit den elementaren Lebensbeziehungen geführt haben, die das Seelenleben des Kindes beherrschen und die für dieses und daher für die Psychologie der Erziehung von zentraler



Bedeutung sind. Es sind das all die Beziehungen, die das Kind mit den Personen seiner Umgebung verbinden, also mit den Eltern, mit dem Lehrer und Erzieher, mit dem Erwachsenen überhaupt, ferner mit den jüngeren oder älteren Geschwistern, mit den Altersgenossen und Kameraden gleichen und anderen Geschlechts. Für alle diese Beziehungen und die in ihnen typischen Erlebnisse, Gefühls- und Gesinnungsregungen, deren Motivationen und Zusammenhänge liefert uns die psychanalytische Kasuistik — gerade auch aus der Bearbeitung von Erinnerungen Erwachsener — ein reiches anschauliches Material. Darüber hinaus aber hat sich die Psychanalyse um die pädagogische Psychologie das Verdienst erworben, daß sie diese überhaupt erst veranlaßt hat, ihren Blick auf die hier vorliegenden Probleme auszudehnen. Indem die Psychanalyse bestimmte einzelne Formen jener Beziehungen aufzeigte und beschrieb, hat sie den ganzen Problemkreis, der über das zunächst nur „psychanalytisch" gesehene Gebiet weit hinausgreift, für die pädagogische Psychologie erst erschlossen. Dadurch ist für diese ein weites Arbeitsfeld entstanden, das auf das Vorgehen der Psychanalyse hin nun auch von der pädagogischen Literatur eifrig bebaut wird. Es ist nicht zu leugnen, daß das Verhältnis des Kindes zu Eltern, Erziehern usw. in der pädagogischen Psychologie bisher vielfach nach Maßgabe von Idealkonstruktionen aufgefaßt und beurteilt worden ist, die auf Grund solcher Einzelerfahrungen entworfen wurden, die den ethischen und sonstigen Idealen entsprachen oder zu entsprechen schienen; d. h. man nahm die Fälle, die mit den pädagogischen Wünschen der Erzieher am besten übereinstimmten, als Muster der allgemeinen Verhältnisse an Stelle einer wirklichen Feststellung der Tatsachen. Nach den Ergebnissen der Psychanalyse kann man es aber geradezu als fraglich bezeichnen, ob die Breite der Norm, d. h. die Mehrzahl der realen Fälle solchen Idealkonstruktionen entspricht, ob z. B. im Verhältnis des Kindes zu den Eltern die Liebesbeziehung im herkömmlichen Sinne, im Verhältnis zum Erzieher und Lehrer die Gehorsamsbeziehung usw. faktisch die Regel bildet.

Analoge Untersuchungen lassen sich naturgemäß bezüglich des inneren Verhältnisses der Eltern zum Kinde, des Erziehers zum Zögling usw. anstellen. Gerade auch hier hat die Psychanalyse, die, wie oben schon erwähnt, den Erzieher zum gleichwichtigen Objekt der pädagogischen Psychologie macht, einen Anstoß gegeben, indem sie die mehr oder minder verborgene Bedeutung aufdeckte, die das sozusagen private Seelenleben des Erziehers als Menschen für den Erzieher als Berufsperson — und damit dann auch für den Erziehungsvorgang und das Erziehungsobjekt — häufig besitzt: eine Bedeutung, die unter Umständen ganz unabhängig von der Güte der beruflichen Ausbildung über die persönliche Eignung oder Ungeeignetheit des Menschen als Erzieher entscheidet.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß in dieser Betrachtungsweise überhaupt das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, zwischen Eltern und Kind usw. in der allgemeinsten, umfassendsten Weise und nach all den verschiedenen in ihm vorhandenen Richtungen und Beziehungen zum Problem wird. Und da jede Einzelbeziehung in einem solchen Komplex nicht nur in sich wechselseitig, sondern außerdem auch von jeder anderen Beziehung her bestimmt sein kann, so sind z. B. im Falle der Störung einer Beziehung auch alle anderen mit in Betracht zu ziehen, und zwar ebensowohl die, in denen der Erzieher, wie die, in denen der Zögling steht. Es ist außerdem durch die Psychanalyse die Bedeutung erst



ins volle Licht gerückt worden, die die Gestaltung jener elementaren Lebensbeziehungen des Kindes, die damit verknüpften Erlebnisse, sowie die daraus hervorgehenden Nachwirkungen — in Form von Gewöhnungen, Einstellungen, Gefühls- und Gesinnungsbindungen, Hemmungen usw. — für die weitere individuelle Entwicklung und bis ins erwachsene Alter hinein gewinnen können.

Endlich gehört hierher auch die Erweiterung unserer Kenntnisse über die sexuelle Entwicklung in der Jugend, die der Anregung durch die Psychanalyse zu verdanken ist. In der Tat ist die Sexualität und Sexualentwicklung in Kindheit und Jugend erst auf diesen Anstoß hin in ihrem ganzen Umfange als Problem erkannt und der Jugendkunde gestellt worden. So ungleichwertig auch die bisherigen Ergebnisse sicherlich sind, — die Ausdehnung des Problemkreises und die Mehrung des wissenschaftlichen Ertrages, die auf diese Anregung zurückgeht, ist doch unverkennbar, wenn man — etwa in dem bekannten Werke von Moll[1]) — vergleicht, was man vordem über den Gegenstand wußte. Als Parallele zu diesem Einflusse der psychanalytischen Forschungen auf die Ausgestaltung der Jugendkunde läßt sich vielleicht die Wirkung heranziehen, die gewisse soziologische und sozialpolitische Forschungen auf sie ausgeübt haben; es sei etwa an die Untersuchungen der seelischen und biologischen Lebensbedingungen der proletarischen Jugend erinnert, die in ähnlicher Weise neue Probleme gestellt, ja überhaupt erst sichtbar gemacht haben.[2])

Mit solchen neuen Fragestellungen und Problemen der Jugendkunde erwachsen nun meist zugleich auch neue Aufgaben und praktische Probleme für die Erziehung. Zunächst geben sie freilich nur Hinweise, wo Schäden zu vermeiden sind oder ihnen vorgebeugt werden muß; für die Lösung der aus den neuen Einsichten entspringenden konkreten Erziehungsaufgaben bleiben die Mittel und Methoden meistens noch zu suchen. So erscheinen vorerst nur die Schwierigkeiten der Erziehung vermehrt, während sich nicht immer schon ein zuverlässiger Weg zu ihrer Überwindung angeben läßt. Es wird zu prüfen sein, was in dieser Hinsicht von seiten der Psychanalyse zu erwarten ist.

II.

Wir treten nunmehr in die Erörterung der Fragen ein, die das Verhältnis von Psychanalyse und Erziehungspraxis betreffen. In der psychologischen Bedeutung erschöpft sich ja der Wert nicht, den die Psychanalyse für die Pädagogik zu besitzen meint. Sie glaubt der Erziehung in dem analytisch-therapeutischen Verfahren ein ganz neues und weittragendes Mittel zur Lösung ihrer praktischen Aufgaben in die Hand geben zu können. Damit berühren wir das Kernproblem der Beziehung von Psychanalyse und Pädagogik: die Frage, welche Bedeutung die Psychanalyse für die Erziehung selbst besitzt; anders ausgedrückt: ob und in welchem Sinne es praktisch eine psychanalytische Pädagogik geben kann. Liefert die Psychanalyse der Erziehungspraxis eine neue Erziehungsmethode? Begründet sie gar — vermöge der sog. psychanalytischen Lebensanschauung — ein neues Erziehungsziel, ein neues Ideal und damit eine vollständige Neugestaltung der ganzen Erziehung?

[1]) A. Moll: Das Sexualleben des Kindes. Berlin 1909.
[2]) Vgl. Otto Rühle: Das proletarische Kind. München 1911.

Die Erfahrung lehrt, daß für den Menschen die einfache Selbsterkenntnis, besonders die nur von außen vermittelte, überhaupt die bloß betrachtende Beschäftigung mit sich selbst noch nicht notwendig einen erzieherischen Wert besitzt. Sogar die Selbstkritik, die auf Grund der Einsicht in die Fehler und Schwächen des eigenen Verhaltens und Seins einsetzt, verbürgt an sich noch keine erzieherische Wirkung, keine Änderung des bisherigen Zustandes, solange dadurch nicht die zentrale Aktivität des Menschen in Bewegung gesetzt wird, sich in eine neue Richtung einstellt und zu Entschlüssen und Handlungen sich bestimmen läßt. Demnach ist auch die psychanalytische Methode, sofern sie nur bisher Unbewußtes bewußt machen, also nur die Erkenntnis des eigenen seelischen Seins vermitteln oder erweitern will und kann, kein Erziehungsverfahren im vollen Sinne, vermag also Erziehung nicht zu ersetzen. Wenn sich trotzdem Erziehungswirkungen einstellen oder an ihre Anwendung anschließen, so kann dies nur ein ungewollter Ertrag mitwirkender anderer Umstände, bzw. der Effekt einer nachfolgenden, durch die Selbsterkenntnis erst angeregten Selbsterziehung sein. Psychanalytische Methode ist also in ihrem Sinne und an sich selbst noch nicht Erziehung. Andererseits führt auch zum therapeutischen Erfolg nicht die bloße Analyse; vielmehr sahen wir bereits früher, daß in der Therapie noch etwas zur Analyse hinzutritt; eben eine positive Einwirkung, die wir als eine Erziehung bezeichnen mußten. Es wird daher für unsere Frage von Nutzen sein, zunächst einmal näher zu bestimmen, welche Bedeutung und welcher Sinn und Zielgedanke der Erziehung im Zusammenhange der psychanalytischen Therapie innewohnt, und wie weit diese selbst als Erziehung aufzufassen ist. Dann wird sich auch zeigen, ob hier von einer „psychanalytischen Pädagogik" als einer neuen eigenartigen Erziehungspraxis gesprochen werden kann; andererseits wird leichter zu bestimmen sein, welche Rolle das psychanalytisch-therapeutische Verfahren in der Erziehung überhaupt zu spielen vermag.

Man braucht ja nun alle die Nebenbedingungen und Begleitumstände des psychanalytisch-therapeutischen Verfahrens nur näher in Betracht zu ziehen, um zu erkennen, wie sehr es durch diese in die Formen eines erzieherischen Verfahrens hinübergreift. Das enge persönliche Verhältnis, in das der Analysand zum Analytiker tritt; die starke Abhängigkeit und Beeinflußbarkeit, die dieses Verhältnis seiner Natur nach für den Analysanden mit sich bringt; die Bedeutung, die das Charakterbild des Analytikers unwillkürlich als Vorbild für den Analysanden gewinnen muß; dabei die restlose Offenheit, die das Verfahren verlangt; die schrittweise Enthüllung der intimen Persönlichkeit bis zur vollständigen Preisgabe; und bei alledem die vollkommene Unterordnung unter die Leitung der Analyse durch den Analytiker: — alle diese Momente bereits schließen ebensoviele Bedingungen einer erzieherischen Einwirkung in sich, sei diese auch unbemerkt und unbeabsichtigt. Darüber hinaus muß aber offenbar auch eine bewußte Erziehungsarbeit für die Erreichung des therapeutischen Endzweckes in Wirksamkeit treten; es ist ja auch von psychanalytischer Seite her zugestanden worden, daß die psychanalytische Therapie ohne eine solche erzieherische Mitarbeit nicht zum Ziele kommt. Man hat sich aber gleichzeitig bemüht, dieses „Stück Erziehung" im Ganzen der Therapie möglichst zurückzudrängen, es nur als methodisches Hilfsmittel für den rein therapeutischen Zweck anzusprechen, indem man erklärte, im Rahmen der Therapie und im Dienste der therapeutischen Zielsetzung



habe die erzieherische Arbeit auch kein anderes Ziel und könne kein anderes haben, als nur die „Gesundheit". So wurde beispielsweise als Ziel der psychanalytischen Erziehungstherapie Adlerscher Richtung erklärt: Anpassung an „die Wirklichkeit", — ohne Rücksicht darauf, was dabei etwa „moralisch" aus dem Patienten wird, wenn er nur „gesund" wird.

Es erhebt sich hier u. E. aber die Frage, ob sich angesichts der Sachlage diese Behauptung eines selbständigen therapeutisch-hygienischen Endzweckes solcher Erziehungsarbeit, d. h. dessen völlige Geschiedenheit und Unabhängigkeit von jeder Zielidee einer allgemein-pädagogisch orientierten Erziehung festhalten läßt; — anders ausgedrückt: ob es sich hier wirklich um eine bloß methodische Verwertung erzieherischer Arbeit im Dienste eines vermeintlich fremden Einzelzwecks handelt, die von der Pädagogik unabhängig ist. Schon von der Idee der Pädagogik aus — als der die Ziele aller Erziehung autonom bestimmenden Erkenntnis oder Wissenschaft — scheint uns die behauptete Unabhängigkeit verneint werden zu müssen. Es kann strenggenommen keine „Erziehung" geben, im vollen Sinne dieses Wortes, die nichts ist, als ein Mittel bloß hygienischer Zwecksetzung, es sei denn, daß man entweder den Begriff der Erziehung auf die bloße Form der pädagogischen Tätigkeit beschränkt, oder daß man dem Begriffe geistiger Gesundheit, der allerdings der Erörterung und näheren Bestimmung bedürftig wäre, eine solche Weite gibt, daß er auch die in der Idee einer vollgültigen Erziehung enthaltenen, über den engeren Gesundheitsbegriff hinausgehenden Hauptziele und Teilziele vollzählig in sich schließt. Faktisch ordnet sich ja aber die Gesundheit, als ein mittelbares Ziel, der „Hierarchie der Erziehungsziele" ganz natürlich ein.

Aber wenn man auch nur die Formen der Erziehungstherapie, wie sie schließlich als Ergebnis psychanalytischer Auffassung der Neurosen entworfen worden sind, ins Auge faßt, wird es recht fraglich, ob diese Therapie, soweit sie Erziehung ist, wirklich nur „Erziehung zur Gesundheit" ist, d. h. nur als Methode, nicht aber vermöge ihres Zielinhaltes von der pädagogischen Theorie abhängt und normiert wird. Denn wenn wir sehen, daß die Therapie bei dem Patienten eine bestimmte neue Stellungnahme zu erzielen sucht, die über die therapeutische Bedeutung hinaus unzweifelhaft einen moralischen oder ethischen Gehalt besitzt, so werden wir sagen dürfen, daß eine solche Therapie eine wirkliche Erziehung mit einem ethisch-pädagogisch zu bestimmenden und zu wertenden Erziehungsziel ist, — einem Ziel jedenfalls, das durch den Gedanken der geistigen Gesundheit in deren engerer Bedeutung allein nicht gedeckt wird. Die positive, aktive Stellungnahme zum Leben, zur Wirklichkeit, die schließlich überall in diesen therapeutischen Überlegungen in verschiedener Gestalt und Formulierung als letztes Ziel der Therapie durchdringt, besitzt in der Tat nicht eine bloß hygienische, sondern eine ausgesprochen ethisch-pädagogische Bedeutung. Und sie entstammt auch, als Zielidee der therapeutischen Erziehung, nicht etwa nur der ärztlichen Erfahrung, die in ihr die wichtigste Voraussetzung seelischer Gesundheit erkannt hätte, sondern mindestens in gleichem Maße einer freilich nicht näher analysierten und begründeten, aber doch deutlich umschriebenen Vorstellung von den letzten Zielen aller Erziehung überhaupt, die ihrerseits, als Idee des wertvollen Menschen, bereits die Bildung des hier verwendeten Begriffs des geistig gesunden Menschen wesentlich mitbestimmt und leitet. Demnach wäre die Tatsache, daß das Ziel



der psychotherapeutischen Erziehung einen solchen ethisch-pädagogischen Inhalt besitzt, auch nur der Ausdruck davon, daß bereits der Gesundheitsbegriff der Psychotherapie selbst entsprechende werthaltige Elemente enthält, die ihm — von einem bestimmten Blickpunkt aus — einen ethischen Sinn verleiher, die aber die rein ärztlich orientierte Auffassung gern auszuschließen sucht. Selbstverständlich besagt dies nicht, daß seelische Gesundheit an sich moralische Minderwertigkeit überhaupt von sich ausschließt; es bringt nur zum Ausdruck, daß gewisse Erscheinungen seelischer „Krankheit", — eben die, welche einer erziehenden Therapie zugänglich sind, — nur von der „moralischen Seite" her „heilbar" sind, sofern nämlich die „Gesundung" solcher „Kranken" von diesen selbst eine in letzter Linie nur ethisch-pädagogisch zu begründende und erzieherisch zu verwirklichende innere Neueinstellung verlangt.

Von diesem Gesichtspunkte aus könnte man also allenfalls die Formulierung gelten lassen, daß die therapeutische Erziehung nichts anderes als „Erziehung zur Gesundheit" sei. Auch für diese Erziehung sind dann aber solche Ziele und Leitgedanken maßgebend, deren Aufstellung und Prüfung Aufgabe der allgemeinen pädagogischen Theorie der Erziehungsziele ist. Und die „Gesundheit" gewinnt darin einen Sinn, dem zufolge es nicht mehr gleichgültig erscheinen kann, was „moralisch" aus dem Patienten wird.

Psychanalytische Therapie ist demnach als Erziehung aufzufassen: erstens im methodischen Sinne, soweit sie nämlich „ein Stück Erziehung" enthält; zweitens aber auch in Hinsicht auf das Ziel solcher erziehenden Therapie, das seinem vollen Sinne nach nur in engster Beziehung und Übereinstimmung mit den Zielgedanken einer vollgültigen Erziehung überhaupt zu denken ist. Denn die Erziehung ist innerhalb der psychanalytischen Therapie nicht eine bloße Methode im Dienste eines beliebigen Zwecks, sondern sie ist gemäß dem ganzen Gedankenkreise, dem sie entstammt, folgerecht auf irgendwie umschriebene echte Erziehungsziele gerichtet, besitzt daher ihre autonome Zielrichtung.

Gibt uns nun aber dieses Ergebnis ein Recht, von einer „psychanalytischen Pädagogik", d. h. von einer spezifisch psychanalytischen Erziehungspraxis zu sprechen? In der Analyse selbst konnten wir noch keine Erziehung sehen; und das, was in der psychanalytischen Therapie faktisch Erziehung ist, die wirkliche erzieherische Arbeit, das wird sich allerdings im einzelnen auf die Ergebnisse der Analyse zu stützen suchen, aber es beginnt doch erst im Anschlusse an die Analyse und bedarf methodischer Mittel, die in und mit der Analyse selbst noch nicht gegeben sind. Für solche erzieherische Arbeit hat die Psychanalyse zwar besondere Aufgaben und auch bestimmte vorbereitende Schritte gezeigt und im Zusammenhange mit der Ätiologie seelischer Erkrankung besonders eindrucksvoll begründet; neue methodische Wege aber zur Lösung der konkreten erzieherischen Aufgaben hat sie nicht eröffnet. Von einer „psychanalytischen Pädagogik" als einem neuen Erziehungsverfahren kann also im Zusammenhange der Therapie nicht gesprochen werden. Auch der psychanalytische Therapeut bleibt als Erzieher auf die Mittel und Wege angewiesen, die ihm sein pädagogischer Instinkt oder — seine Kenntnis der bisherigen praktischen Pädagogik lehrt.

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß schon vor und neben der Entwicklung der psychanalytischen Therapie Methoden in der Psychotherapie ausgebildet und zur Anwendung gebracht worden sind, die nach Absicht und



Wirkungsweise den in der Pädagogik entwickelten Verfahren sehr nahe stehen, auch geradezu als Erziehungsmethoden gedacht und bezeichnet worden sind. Ihren Ursprung hat die Psychotherapie allerdings unabhängig von der Pädagogik genommen, worauf Isserlin hinweist: „Obwohl ein System rationaler Verfahrungsweisen für entsprechend abgeänderte Anwendungsweise in der Medizin von der Pädagogik her bereit lag, hat die planmäßig arbeitende medizinische Psychotherapie nicht rational begonnen; ihr Ursprung ist vielmehr in der Erkenntnis und Anwendung ‚dunkler' Verfahren, nämlich suggestivtherapeutischer Methoden, vor allem der hypnotischen Suggestion, zu finden."[1]) Aber sehr bald sind innerhalb der Psychotherapie ausgesprochen erzieherische Verfahrungsweisen zur Geltung gekommen, von denen wir zwei allgemeine Gruppen unterscheiden können: eine, die wir als Methoden der Überzeugungstherapie, als dialektische oder sokratische Methoden (im Sinne Dubois') bezeichnen wollen, und eine andere, in der wir die Methoden der Arbeits- (Beschäftigungs-) Therapie zusammenfassen können. In beiden Arten der Therapie tritt die Auffassung der Behandlung als einer Erziehung deutlich zutage. Die Duboissche Methode[2]), — wenn wir sie unabhängig von ihrer etwas einseitig intellektualistischen Grundlegung und mangelhaften psychologischen Theoretisierung auf ihre Wirkungsweise hin betrachten, — zielt darauf ab, durch alle Mittel der Überredung, Überzeugung und persönlichen Beeinflussung des Intellekts und der Gefühle (des „Gemüts") in dem Patienten die irrtümlichen Vorstellungen und die verkehrten Werthaltungen („Werturteile") — und damit die affektiven und triebhaften Bindungen und Einstellungen — zu beseitigen, die als die Wurzeln seines krankhaften affektiven, emotionalen und Willenslebens betrachtet werden. Wieweit sie imstande ist, dieses Ziel zu erreichen, ist hier nebensächlich; auf jeden Fall ist diese Methode nichts anderes als der Versuch, den Patienten intellektuell und moralisch zu erziehen. So sagt Dubois beispielsweise bezüglich des Neurasthenikers geradezu: „Erst durch eine wirkliche Erziehung, welche seine Charakterfehler bekämpft, gelingt es, den Armen den Krallen der Neurasthenie zu entreißen . . ." Die Psychotherapie „muß ermunternd, belehrend und namentlich moralisierend sein". — „Eine Hysterika behandelt man nicht, man erzieht sie . . ."[3]) Die Arbeitstherapie[4]) dagegen, die aus der Beschäftigungstherapie, d. h. aus dem Bestreben hervorgegangen ist, zunächst durch bloße Beschäftigung irgendwelcher Art die Kranken nur abzulenken, zu „zerstreuen", hat schließlich die sinnvolle, geregelte Arbeit mit den in ihr wirksamen Momenten der Selbsterziehung zu

---

[1]) Isserlin: Über Psychotherapie und psychotherapeutische Methoden. Jahreskurse für ärztl. Fortbildung. 1913. — Ders.: Bewegungen und Fortschritte in der Psychotherapie. Ergebnisse d. Neurol. u. Psychiatrie. Jena 1911. I. 1-2.

[2]) Paul Dubois: Die Psychoneurosen und ihre seelische Behandlung. 2. Auflage. Bern 1910. — Ders.: Grundlagen der Psychotherapie. Die Therapie d. Gegenw. 1910. Nr. 9. — Ders.: Die Dialektik im Dienste der Psychotherapie. Ztschr. f. Psychotherapie. IV. 1912.

[3]) P. Dubois: Rationelle Psychotherapie. Jahreskurse für ärztl. Fortbildung. 1913.

[4]) F. C. R. Eschle: Die Erziehung zur Arbeit und durch Arbeit als souveränes Mitte der psychischen Therapie. Ztschr. f. Psychotherapie. I. 1909. — Ders.: Ottomar Rosenbach als Begründer der Psychotherapie. Ztschr. f. Psychotherapie. II. 1910. S. a. die dort zitierte umfangreiche Literatur.)



einem Mittel der Ordnung und Regelung des ganzen Seelenlebens ausgebildet, also ebenfalls zu einem Mittel der Heilung durch Erziehung[1]).

Wir kehren nun wieder zu der eingangs gestellten Frage zurück, welche Bedeutung die Psychanalyse für die Praxis der Erziehung besitzt. Daß wir in der psychanalytischen Methode an sich, ihrer Absicht und ihrer Wirkung nach, noch keine vollgültige Erziehungsmethode sehen können, haben wir bereits begründet. Auch das psychanalytisch-therapeutische Verfahren als Ganzes können wir jetzt aus der Betrachtung ausscheiden. Denn in ihm können wir ebensowenig ein neues Erziehungsverfahren erblicken, auch — und gerade — wenn wir an ihm das erzieherische Moment herausheben. Denn dieses Moment ist weder nur der psychanalytischen Therapie eigentümlich, noch ein besonderes Verfahren, das eigens als psychanalytisches gekennzeichnet wäre. Es bleibt aber noch zu erörtern, ob die einfache Psychanalyse nicht wenigstens als Hilfsmethode für bestimmte Zwecke in der Erziehungspraxis brauchbar ist, und ob ihr in solcher Verwendung nicht doch auch irgendwelche erzieherische Wirkungen eigen sind. Zunächst ist ja auch in der Praxis an eine Benutzung des analytischen Verfahrens als Methode der psychologischen Untersuchung des praktischen Einzelfalles zu denken. Nehmen wir ein Beispiel: einen Fall von Renitenz, von Gehorsamsverweigerung. Sofern man sich nicht mit dem einfachen Gebrauch der Autorität, d. h. mit Befehl und Strafe begnügt, versucht die bisherige Erziehungspraxis zunächst mit ihren Mitteln eine psychologische Aufklärung des Falles, und sobald ihr diese gelungen scheint, geht sie dazu über, ihn erzieherisch zu beeinflussen. Diese beiden getrennten Schritte nun behauptet die Psychanalyse in ein und demselben Verfahren vollziehen zu können. Dieses scheint zwar zunächst nur eine Methode psychologischer Untersuchung zu sein. Aber mit und in der psychologischen Aufklärung soll es zugleich auch schon die Lösung der erzieherischen Aufgabe bringen, in unserem Falle die Aufhebung der Renitenz bewirken können. Die Psychanalyse zieht den Kreis solcher Wirkungsmöglichkeit ihres Verfahrens sogar so weit, daß sie es innerhalb der pädagogischen Tätigkeit des Lehrers, Erziehers, Seelsorgers usw. auch zur Behebung bzw. vorbeugenden Behandlung solcher leichteren Störungen angewendet sehen will, die am Rande des im engeren Sinne Krankhaften stehen und deren praktische Lösung als Grenzfall zwischen Erziehung und Therapie anzusprechen sein würde. In allen solchen Fällen soll durch die bloße in der Analyse vermittelte Aufklärung über die zugrunde liegenden unbewußten Zusammenhänge und unerkannten Triebkräfte des Verhaltens auch schon die Störung selbst beseitigt werden können. Wie weit nun eine solche Wirkung der Analyse, wie wir sie hier behauptet finden, praktisch gegeben ist und wie weit sie reicht, können wir nicht entscheiden. Sie ließe sich wohl in der Weise denken, daß das erworbene Wissen um das zuvor

[1]) Vgl. ferner O. Rosenbach: Nervöse Zustände und ihre psychische Behandlung. 2. Auflage. Berlin 1903. — L. Löwenfeld: Lehrbuch der gesamten Psychotherapie. Wiesbaden 1897. — A. v. Strümpell: Nervosität und Erziehung. Leipzig 1908. — Bayerthal: Über den Erziehungsbegriff in der Neuropsychopathologie. Med. Klinik. 1911. — H. Vogt: Kritik der psychotherapeutischen Methoden. Deutsche Zeitschr. f. Nervenheilkunde, Bd. 44. — Fritz Mohr: Entwicklung und Ergebnisse der Psychotherapie in neuerer Zeit. Ergebnisse d. inn. Med. u. Kinderheilkunde. IX. 1912; ders.: Psychotherapie. Handbuch d. Neurologie I. 1910.

Unbewußte entweder selbst unmittelbar als Motiv der Änderung des Verhaltens wirksam wird oder doch als Einsicht zur Kritik und zur Selbsterziehung anregt. Daß außerdem eine ganze Reihe erzieherisch wirksamer Momente bereits in dem eigenartigen Verhältnis des Analysanden zum Analytiker gelegen sein können, haben wir schon früher gezeigt. Wo die Wirkung der bloßen Analyse versagt, da bliebe auch in dem psychanalytisch aufgeklärten Falle nichts übrig, als zu den bisher gebrauchten erzieherischen Mitteln zurückzugreifen.

Aber den in der Praxis der Erziehung über die Möglichkeit solcher psychanalytischen Erziehungsversuche entscheidenden Gesichtspunkt treffen diese Erwägungen nicht. Denn der liegt auch hier in der Frage, ob das Interesse des Kindes bzw. des jugendlichen Zöglings die Anwendung der Analyse gestattet. Und da ist zu sagen, daß ihr naturgemäß in der Erziehungspraxis die gleichen Bedenken entgegenstehen, die bereits gegen die Anwendung der Psychanalyse als Forschungsmethode aus den Gefahren für die jugendliche Entwicklung herzuleiten waren. Denn hier zuallererst muß sich die Analyse den maßgebenden Grundsätzen unterordnen, die durch das Interesse des Erziehungsobjektes bestimmt sind. Sie wird um so vorsichtiger gehandhabt werden müssen, als es keineswegs immer in der Macht des Analytikers liegt, die Grenze des für die spezielle Aufgabe Notwendigen sicher zu bestimmen und im Laufe der Analyse einzuhalten. Jedes Überschreiten dieser Grenze bedingt unter Umständen ernste Gefahren für den Zögling. Nur eine sicher beherrschte und vor allem eine pädagogisch richtig geleitete Psychanalyse vermag solche Gefahren zu vermeiden. Letzteres ist gerade gegenüber pädagogisch tätigen Psychanalytikern hervorzuheben. Stern betont (a. a. O.) sehr richtig, daß sich die von Psychanalytikern ausgeübte „Erziehung" unter Umständen als ein unberechtigter Übergriff in ein ihnen fremdes Gebiet darstellt, auf dem ihnen jede wissenschaftliche Sachkenntnis fehlt. Andererseits aber ist zu einer sachgemäßen analytischen Praxis nach dem Urteil ärztlicher Psychanalytiker ebenfalls eine gründliche spezielle Unterweisung und Erfahrung erforderlich. Daher muß es als bedenklich bezeichnet werden, die Analyse der allgemeinen Benutzung und Erprobung durch die praktisch tätigen Erzieher zu empfehlen. Die Folge davon könnte ein gefährliches psychanalytisches Experimentieren und unter Umständen ein weitgreifender Schaden durch rücksichtsloses Analysieren sein; auf alle Fälle aber würde die Analyse allzuleicht zu überflüssigem und taktlosem Suchen und Wühlen in der jugendlichen Seele verleiten. Und besonders auf heilpädagogischem Gebiete richten sich gegen dilettantische Versuche mit erhöhter Schärfe solche Bedenken, zumal hier der Mangel einer ärztlichen, besonders psychiatrischen Vorbildung bei Lehrern und Erziehern mit ins Gewicht fällt und die Verführung zu einem psychotherapeutischen Kurpfuschertum droht.

Solche Erwägungen müssen den Gebrauch der Psychanalyse auch in der Erziehungspraxis auf ein recht geringes Maß beschränken. Nur innerhalb enger Grenzen und unter Voraussetzung der erforderlichen Beherrschung des Verfahrens und der notwendigen Vorsicht in seiner Anwendung wird demnach eine Verwertung der Psychanalyse für spezielle erzieherische Zwecke als zulässig erachtet werden können.

Damit können wir die Erörterung der Möglichkeiten praktischer Verwendung der Psychanalyse für die Erziehung abschließen. Eine Erziehungsmethode im



eigentlichen Sinne ist dieAnalyse nicht und kann sie nicht sein. Soweit sie sich methodisch für die erwähnten besonderen Zwecke als brauchbar erweist, kann sie doch höchstens als ein neues, aber nur untergeordnetes Glied in die Zahl der bereits vorhandenen Arbeits- bzw. Hilfsmethoden der Erziehung eingereiht werden und bleibt den allgemeinen methodischen Grundsätzen des ganzen erzieherischen Handelns untergeordnet. Nur in einem so begrenzten Sinne kann also von einer „psychanalytischen Pädagogik" praktisch gesprochen werden. Dagegen kann keine Rede davon sein, daß die Psychanalyse das gesamte bisherige Erziehungsverfahren umgestalten oder ersetzen könne. Und ebensowenig davon, daß etwa die Psychanalyse imstande wäre, die Grundsätze und Leitideen der Erziehung, das Erziehungsziel selbständig oder neu zu bestimmen und zu begründen. Es gibt kein psychanalytisches Erziehungsziel in dem Sinne, daß die Erziehung als Ganzes durch die Psychanalyse auf einen völlig neuen Boden gestellt und in eine völlig neue Richtung gedrängt werden könne oder müsse. Die früher erwähnten allgemeinen Ideen von jener Lebenshaltung oder Lebenseinstellung, die von mancher Seite als letztes Ziel der Psychotherapie und zugleich als Verhütungsmittel der Erkrankung betrachtet wird, können weder auf solcher hygienisch-therapeutischen Grundlage als Ziel einer Erziehung im vollen Sinne des Wortes ausreichend begründet werden, noch bedürfen sie überhaupt, soweit ihnen ein allgemein-pädagogischer Wert und Normcharakter wirklich zukommt, erst einer solchen Begründung, wie sie die psychanalytische Erfahrung allenfalls zu liefern vermag. Es kann höchstens als unterstützendes Argument betrachtet werden, wenn nachgewiesen wird, daß das Verfehlen der auf ethisch-pädagogische Einsicht selbständig begründeten Erziehungsziele auch seelische Störung oder Erkrankung zur Folge haben kann. Und es läßt sich viel eher behaupten, daß durch solche Ideen und Ziele, wie sie dort der Psychotherapie vorangesetzt werden, diese zu einer Erziehung wird, als daß die Erziehung aus einer solchen Psychotherapie eine ganz neue Begründung und eine völlig andere Gestalt gewinnen könne. Eine „psychanalytische Erziehung" gibt es daher so wenig, wie ein psychanalytisches Erziehungsziel; es sei denn, man wolle damit — freilich nur ungenau — jene therapeutische Erziehung bezeichnen, die als Teilstück der psychanalytischen Therapie sich an die Analyse anschließt. Und wenn die Entwicklung, die wir heute in der Psychotherapie der Neurosen, und gerade auf dem Boden der Psychanalyse, beobachten können, auf dem richtigen Wege ist, so hat es vielmehr den Anschein, daß in Zukunft Erziehung und pädagogische Arbeit in der psychischen Therapie eine wichtige Rolle spielen und vermehrte Bedeutung gewinnen werden, als daß umgekehrt die neuen therapeutischen Versuche und Bestrebungen wesentlich richtunggebend für die Pädagogik werden könnten.

III.

Durch die Namen Freud, Jung und Adler lassen sich heute die drei wesentlichen, z. T. nicht unerheblich auseinandergehenden Richtungen bezeichnen, in die der Gang der Entwicklung die psychanalytische Bewegung geschieden hat. Auch das Verhältnis von Psychanalyse und Pädagogik gewinnt dementsprechend in den Gedanken dieser Autoren eine abweichende Bedeutung und Beurteilung. Wir finden freilich zu diesem Thema meist nur einzelne Äußerungen und Behaup-



tungen, dagegen keine grundsätzliche Untersuchung, wie die Beziehung der beiden Gebiete zu denken sei, auch keine eingehende Begründung der darauf bezüglichen pädagogischen Folgerungen. Die folgende Zusammenstellung soll über das Wesentliche dieser Auslassungen kurz berichten.

Freud hat die psychanalytische Kur einmal „eine Nacherziehung zur Überwindung innerer Widerstände" genannt[1]). Als Erziehung erscheint die psychanalytische Behandlung auch in der folgenden Darstellung[2]): „Ist das Verdrängte wieder der bewußten Seelentätigkeit zugeführt, was die Überwindung beträchtlicher Widerstände voraussetzt, so kann der so entstandene psychische Konflikt, den der Kranke vermeiden wollte, unter der Leitung des Arztes einen besseren Ausgang finden, als ihn die Verdrängung bot. Es gibt mehrere solcher zweckmäßiger Erledigungen, welche Konflikt und Neurose zum glücklichen Ende führen, im einzelnen Falle auch miteinander kombiniert erzielt werden können. Entweder wird die Persönlichkeit des Kranken überzeugt, daß sie den pathogenen Wunsch mit Unrecht abgewiesen hat, und veranlaßt, ihn ganz oder teilweise zu akzeptieren, oder dieser Wunsch wird selbst auf ein höheres und darum einwandfreies Ziel geleitet (was man seine Sublimierung heißt), oder man erkennt seine Verwerfung als zu Recht bestehend an, ersetzt aber den automatischen und darum unzureichenden Mechanismus der Verdrängung durch eine Verurteilung mit Hilfe der höchsten geistigen Leistungen des Menschen; man erreicht seine bewußte Beherrschung." Welchen Anteil die Selbsterziehung an dem Erfolge der psychanalytischen Therapie hat, ergibt sich aus der Antwort auf die folgende Frage[3]): „Welches sind überhaupt die Schicksale der durch die Psychoanalyse freigelegten unbewußten Wünsche, auf welchen Wegen verstehen wir es, sie für das Leben des Individuums unschädlich zu machen? Dieser Wege sind mehrere. Am häufigsten ist der Erfolg, daß dieselben schon während der Arbeit durch die korrekte seelische Tätigkeit der ihnen entgegenstehenden besseren Regungen aufgezehrt werden. Die Verdrängung wird durch eine mit den besten Mitteln durchgeführte Verurteilung ersetzt. Dies ist möglich, weil wir zum großen Teil nur Folgen aus früheren Entwicklungsstadien des Ichs zu beseitigen haben. Das Individuum brachte seinerzeit nur eine Verdrängung des unbrauchbaren Triebes zustande, weil es damals selbst noch unvollkommen organisiert und schwächlich war; in seiner heutigen Reife und Stärke kann es vielleicht das ihm Feindliche tadellos beherrschen." Auch der zweite der drei Wege, die Freud anführt, der Vorgang der sog. Sublimierung, „durch welchen die Energie infantiler Wunschregungen nicht abgesperrt wird, sondern verwertet bleibt, indem den einzelnen Regungen statt des unbrauchbaren ein höheres, eventuell nicht mehr sexuelles Ziel gesetzt wird", dürfte ohne erzieherische Nachhilfe nicht ohne weiteres eingeschlagen werden.

Eine Feststellung des Verhältnisses von Erziehung und Therapie finden wir dann in dem kurzen Geleitwort Freuds zu dem Buche Pfisters über die psychanalytische Methode. Hier stellt Freud die psychanalytische Therapie in Paral-

---

1) S. Freud: Über Psychotherapie. Wiener medizin. Presse. 1905. — Kl. Schriften I.

2) S. Freud: Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen usw. Leipzig-Wien 1910. S. 25.

3) A. a. O. S. 60.

lele zu der hypnotischen Suggestionsbehandlung, , die „sehr bald das ärztliche Anwendungsgebiet überschritten und sich in den Dienst der Erziehung jugendlicher Personen gestellt" hat. Die Psychanalyse aber „geht weit tiefer auf die Struktur des seelischen Mechanismus ein und sucht dauerndeBeeinflussungen und haltbare Veränderungen ihrer Objekte zu erzielen". Und auch die erzieherische Brauchbarkeit der Suggestionsbehandlung ist erst durch die psychanalytische Forschung voll verständlich geworden. „Denn heute wissen wir, daß die krankhaften Symptome oft nichts anderes sind, als die Ersatzbildungen für schlechte, d.i. unbrauchbare Neigungen, und daß die Bedingungen dieser Symptome in den Kindheits- und Jugendjahren konstituiert werden — zu denselben Zeiten, in welchen der Mensch Objekt der Erziehung ist —, mögen nun die Krankheiten selbst noch in der Jugend hervortreten oder erst in einer späteren Lebenszeit."

„Erziehung und Therapie treten nun in ein angebbares Verhältnis zueinander. Die Erziehung will dafür sorgen, daß aus gewissen Anlagen und Neigungen des Kindes nichts dem einzelnen wie der Gesellschaft Schädliches hervorgehe. Die Therapie tritt in Wirksamkeit, wenn dieselben Anlagen bereits das unerwünschte Ergebnis der Krankheitssymptome geliefert haben. Der andere Ausgang, nämlich, daß die unbrauchbaren Dispositionen des Kindes nicht zu den Ersatzbildungen der Symptome, sondern zu direkten Charakterperversionen geführt haben, ist für die Therapie fast unzugänglich und der Beeinflussung durch den Erzieher meist entzogen. Die Erziehung ist eine Prophylaxe, welche beiden Ausgängen, dem in Neurose wie dem in Perversion, vorbeugen soll; die Psychotherapie will den labileren der beiden Ausgänge rückgängig machen und eine Art von Nacherziehung einsetzen." „Angesichts dieser Sachlage drängt sich von selbst die Frage auf, ob man nicht die Psychoanalyse für die Zwecke der Erziehung verwerten solle, wie seinerzeit die hypnotische Suggestion. Die Vorteile davon wären augenfällig. Der Erzieher ist einerseits durch seine Kenntnis der allgemein menschlichen Dispositionen der Kindheit vorbereitet, zu erraten, welche der kindlichen Anlagen mit einem unerwünschten Ausgang drohen, und wenn die Psychoanalyse auf solche Entwicklungsrichtungen Einfluß hat, kann er sie in Anwendung bringen, ehe sich die Zeichen einer ungünstigen Entwicklung einstellen. Er kann also am noch gesunden Kinde prophylaktisch mit Hilfe der Analyse wirken. Anderseits kann er die ersten Anzeichen einer Entwicklung zur Neurose oder zur Perversion bemerken und das Kind vor der weiteren Entwicklung zu einer Zeit behüten, wo es aus einer Reihe von Gründen dem Arzt niemals zugeführt würde. Man sollte meinen, eine solche psychoanalytische Tätigkeit des Erziehers — und des ihm gleichstehenden Seelsorgers in protestantischen Ländern — müßte Unschätzbares leisten und oft die Tätigkeit des Arztes überflüssig machen können."

Die Bedenken gegen eine solche Übertragung der psychanalytischen Technik in andere als ärztliche Hände weist Freud ab. „Ich bekenne, daß ich keine solchen Abhaltungen sehe. Die Ausübung der Psychoanalyse fordert viel weniger ärztliche Schulung als psychologische Vorbildung und freien menschlichen Blick; die Mehrzahl der Ärzte aber ist für die Übung der Psychoanalyse nicht ausgerüstet und hat in der Würdigung dieses Heilverfahrens völlig versagt. Der Erzieher und der Seelsorger sind durch die Anforderungen ihres Berufes zu den-

selben Rücksichten, Schonungen und Enthaltungen verpflichtet, die der Arzt einzuhalten gewohnt ist, und ihre sonstige Beschäftigung mit der Jugend macht sie zur Einfühlung in deren Seelenleben vielleicht geeigneter. Die Garantie für eine schadlose Anwendung des analytischen Verfahrens kann aber in beiden Fällen nur von der Persönlichkeit des Analysierenden beigebracht werden."

Es ist ohne weiteres klar, daß nur die enge Begrenzung, die die Erziehung und ihre wesentlichen Aufgaben in Freuds Auffassung erleiden, es ihm ermöglicht, Therapie und Erziehung in einer so nahen wechselseitigen Berührung und Gemeinsamkeit ihrer Bestrebungen und Ziele erscheinen zu lassen. Der Erzieher wird hier zu einem Prophylaktiker, der überdies in jedem etwas schwierigeren Falle dem Psychanalytiker von Fach das Feld zu räumen hätte, während dieser wiederum seinerseits den Erzieher bei seinen Aufgaben unterstützt oder vertritt. Die Erziehung selbst erfährt eine so stark hygienisch gefärbte Zielbestimmung, daß es ohne Schwierigkeit möglich ist, sie gegebenenfalls zu einer bloßen Helferin der Therapie zu machen. Der Prophylaxe und Therapie andererseits kann in einer so umgrenzten Erziehung leicht eine vordringliche Rolle zugeschrieben werden. Von den autonomen, über bloße Schadenverhütung weit hinausgreifenden Zielen der Erziehung ist hier keine Rede. Das Problem der Erziehung in der Therapie (und ihrer methodischen Gestaltung) taucht daher auch gar nicht auf, nachdem beide Gebiete so kurzerhand unter einem recht äußerlichen Gesichtspunkte zur Deckung gebracht worden sind.

Die gegenüber der ursprünglichen Freudschen Auffassung veränderte Psychologie bzw. Ätiologie der Neurosen von Jung verlangt auch eine entsprechend abgeänderte Therapie. Wie in Jungs Auffassung der Neurose unzweifelhaft ein werthaltiges Element, zum mindesten ein solches, das eine moralische Wertung zuläßt, wenn nicht gar herausfordert, sich geltend macht, so liegt in seiner Therapie ein Zug, der in der therapeutischen zugleich eine erzieherische Aufgabe erkennen läßt. Jung sieht in dem von uns schon erörterten Phänomen der sog. Regression das Wesen der Neurose. Die Regression drückt sich aus im Festhalten oder Wiederaufnehmen einer spezifisch infantilen Einstellung zum Leben; darin, daß an die Stelle der notwendigen Anpassungsleistung an die Wirklichkeit und ihre Forderungen ein Zurückweichen vor dem wirklichen aktiven Leben und ein passives Aufgehn in Phantasien tritt, in denen in infantiler Weise Ersatz für die gemiedene Wirklichkeit und für die nur in dieser mögliche reale Befriedigung der natürlichen Strebungen und Lebenstriebe gesucht wird. Gegenüber der früheren „historischen" Auffassung der Neurose, die sich in ihre Vorgeschichte vertiefte und darin die besonderen ätiologischen Momente, nämlich die „Komplexe" auffinden zu können meinte, ist es für Jung zweifellos, daß jedermann, auch der Normale solche „Komplexe" hat. „Es war ein Irrtum von früher, daß man glaubte, nur die Neurotiker hätten solche Dinge."[1]) Daher kann man in ihnen auch nicht mehr das entscheidende ätiologische Moment suchen. „Wir fragen vielmehr: Welche Aufgabe will der Patient nicht erfüllen? Welcher Schwierigkeit des Lebens sucht er auszuweichen?" — „Die Nichterfüllung der Anpassungsleistung,

[1]) C. G. Jung: Versuch einer Darstellung der psychoanalytischen Theorie. Jahrb. f. psychoanalyt. u. psychopatholog. Forschungen. V. 1913. S. 397.

d. h. das Zögern des Neurotischen vor der Schwierigkeit, ist in allerersterLinie das Zögern jedes Wesens vor einer neuen Anstrengung oder Anpassungsleistung." — „Die Gebundenheit an die Phantasien (Illusionen, Vorurteile usw.) entwickelt sich allmählich als Gewohnheit aus oft unzähligen Regressionen vor Hindernissen seit frühester Jugend. Dadurch entwickelt sich ein förmlicher Habitus, der jedem Kenner der Neurosen bekannt ist; jene Patienten, die sich ihrer Neurose als einer Ausrede bedienen, um sich um alle Lebenspflichten herumzudrücken. Das habituelle Zurückweichen erzeugt eine ebenso gewohnheitsmäßige Selbstverständlichkeit, daß man Phantasien nachlebt, anstatt daß man Pflichten erfüllt. Diese Gebundenheit an die Phantasie macht, daß die Realität dem Neurotiker in gewisser Hinsicht unwirklicher, wertloser und uninteressanter erscheint, als dem Normalen."[1])

„Der Patient stand bisher infolge seiner Krankheit partiell oder total außerhalb des Lebens. Er versäumte infolgedessen viele von seinen Lebenspflichten, sei es nun, was seine soziale Leistung, oder sei es, was seine rein menschlichen Pflichten anbetrifft. Zur Erfüllung dieser individuellen Pflichten muß er wieder gelangen, wenn er gesund sein will. Unter diesen Pflichten sind nicht, wie ich zur Vorsorge bemerken will, allgemein-ethische Postulate zu verstehen, sondern Pflichten sich selber gegenüber, worunter nicht eo ipso egoistische Interessen zu verstehen sind, indem der Mensch auch ein soziales Wesen ist, was von den Individualisten zu leicht vergessen wird ..."

„Vor solchen Pflichten ist der Neurotiker zurückgewichen, und seine Libido hat sich wenigstens teilweise von den Aufgaben der Realität abgewendet, infolgedessen wurde sie introvertiert, d. h. ins Innenleben gewendet. Da auf die Bewältigung gewisser realer Schwierigkeiten überhaupt verzichtet wurde, wendete sich die Libido dem Regressionsweg zu, d. h. Phantasie trat weitgehend an Stelle von Wirklichkeit. Unbewußterweise (und öfter auch bewußterweise) zog der Neurotiker das Träumen und Phantasieren der Wirklichkeit vor. Um den Kranken wieder zur Realität und zur Erfüllung seiner notwendigen Lebenspflichten zurückzuführen, begibt sich die Analyse auf denselben ‚falschen' Weg der Regression wie die Libido des Kranken, so daß der Beginn der Psychoanalyse aussieht, wie wenn man die krankhaften Neigungen des Patienten noch unterstützte. Die Psychoanalyse geht aber auf die phantastischen Irrwege des Kranken ein, um das Wertvolle daran, die an die Phantasien gebundene Libido wieder dem Bewußtsein und den Aufgaben der Gegenwart zuzuführen. Dies kann aber nicht anders geschehen, als dadurch, daß die Phantasien herausgeholt werden und damit die an ihnen hängende Libido. Wäre nicht die Libido daran gebunden, so könnten wir die unbewußten Phantasien ruhig sich selber und ihrem Schattendasein überlassen."[2])

Der Analytiker muß aber als Therapeut den Fehler vermeiden, beim Interesse für die vermeintlich ätiologischen Phantasien stehen zu bleiben. Denn diese haben höchstens Anspruch auf das wissenschaftliche Interesse des Analytikers; da aber in ihnen alles möglich ist, so „wird keine noch so ausgedehnte Kasuistik je imstande sein, dieses Meer auszuschöpfen."[3]) Der Therapeut dagegen muß

[1]) A. a. O. S. 398.
[2]) A. a. O. S. 401—402.
[3]) A. a. O. S. 404.



wissen, daß die Lösung der neurotischen Schwierigkeiten „ im Handeln und in der Erfüllung gewisser notwendiger Lebenspflichten liegt. Man wird einwenden, darin bestehe eben gerade die Neurose, daß der Patient unfähig sei, diese Forderungen des Lebens zu erfüllen, und die Therapie habe durch diese Analyse des Unbewußten ihn dazu zu befähigen oder ihm wenigstens die nötigen Hilfsmittel zu gewähren. Der Einwand in dieser Form ist ganz richtig, jedoch ist hinzuzufügen, daß er nur gilt, wenn die zu erfüllende Aufgabe dem Patienten auch wirklich bewußt ist, und zwar nicht nur akademisch, d. h. in allgemeinen theoretischen Umrissen, sondern auch im Detail. Es ist nun für den Neurotiker charakteristisch, daß ihm gerade diese Kenntnis mangelt, wenn schon er seiner Intelligenz entsprechend über die allgemeinen Lebensaufgaben wohl orientiert ist und vielleicht nur zu sehr danach strebt, die Vorschriften landläufiger Lebensmoral zu erfüllen. Er kennt aber die ungleich wichtigeren Lebenspflichten sich selber gegenüber um so weniger, manchmal überhaupt nicht."[1])

Jung führt somit in der Therapie den wichtigen Gesichtspunkt durch, daß moralische Belehrung oder rationelle Aufklärung so lange nichts helfen oder ändern kann, als die psychische Gesamtsituation, — d. h. die emotionale oder triebhafte, meist unbewußte Gebundenheit an bestimmte Haltungen, Einstellungen, — schon das bloße Auftreten einer logisch oder ethisch „vernünftigen" und daher wirksamen und folgenreichen echten Einsicht ausschließt, versperrt, unmöglich macht, — und daß deshalb erst die auf dem Wege der Analyse anzustrebende und nur durch sie mögliche Bewußtmachung, Durchleuchtung und Lösung dieser seelischen Gebundenheit vorangehen muß, ehe der Versuch der Weckung und erzieherischen Ausnützung solcher „vernünftigen" Einsicht überhaupt Aussicht auf Erfolg besitzen kann.

Es gibt nun sehr viele Patienten, die schon in der analytischen Behandlung der Phantasien „ganz von selbst zur Einsicht in ihre Lebensaufgaben kommen und daher relativ bald die Produktion von Regressivphantasien einstellen, weil sie es vorziehen, in der Wirklichkeit zu leben, statt zu phantasieren. Das gilt leider nicht von allen Patienten. Es gibt nicht wenige, die auf längste Zeit hinaus, vielleicht sogar dauernd auf die Erfüllung ihrer Lebensaufgaben verzichten und die tatenlose, neurotische Träumerei bevorzugen."[2]) In diesen Fällen aber handelt es sich dann nicht mehr um die Analyse historischen, d. h. in der Vorgeschichte gelegenen Materials, sondern „um das Problem des Handelns, das zu allernächst in der Überwindung der infantilen Einstellung bestünde."[3])

Es bleibt daher dem Therapeuten die Aufgabe übrig, diese infantile Einstellung, die in der ihr durch die analytische Behandlung gegebenen Gestalt der sog. „Übertragung" auf den behandelnden Analytiker noch fortbesteht, zu beseitigen. „Sein höchstes Streben kann nur darin bestehen, daß er seine Patienten zu selbständigen Persönlichkeiten erzieht, indem er sie befreit von der unbewußten Bindung an infantile Grenzen."[4]) Die Auflösung dieses Übertragungsverhältnisses, d. h. der infantilen Gebundenheit und Abhängigkeit vom Arzte, bedeutet aber, vom Patienten etwas verlangen, „was eigentlich vom Durchschnittsmenschen selten

[1]) A. a. O. S. 404.
[2]) A. a. O. S. 405.
[3]) A. a. O. S. 407.
[4]) A. a. O. S. 409.



oder nie verlangt wird, nämlich, daß er sich selber gänzlich überwinde".[1]) Und da zeigt sich auch, „daß der therapeutische Erfolg schließlich weitaus in der Hauptsache von der Mitarbeit der Natur und des Patienten selber abhängt".[2]) — „Der Neurotiker hat zu beweisen, daß er so gut wie ein Normaler vernünftig leben kann. Ja, er muß noch mehr können als ein Normaler, nämlich er muß ein großes Stück Infantilismus aufgeben, was vom Normalen niemand verlangt."[3])

Das heißt nun gewiß, die höchste und letzte Aufgabe der Therapie als eine ausgesprochen erzieherische Leistung bestimmen. Das bleibt zweifellos auch gegenüber den wenigen und etwas unbestimmten Andeutungen, die Jung selbst zur Lösung der Aufgabe beibringt. „Die Technik der ‚Auflösung der Übertragung' ist natürlich dieselbe wie früher. Einen breiten Raum nimmt selbstverständlich das Problem ein, was der Patient mit seiner von der Person des Arztes zurückgezogenen Libido anzufangen habe."[4]) Zur Bewältigung dieses Problems soll die „teleologische" oder „prospektive" Bedeutung herangezogen werden, die das Unbewußte, besonders der Traum, neben seiner „historischen Determination" besitzt. „Mit Hilfe dieser finalen Komponente des Traumes werden die Zukunftstendenzen des Kranken elaboriert, und so tritt der Genesende, wenn diese Arbeit gelingt, aus der Behandlung und dem halbinfantilen Übertragungsverhältnis über in ein innerlich sorgfältig vorbereitetes Leben, das er sich selber gewählt hat und mit dem er sich nach reiflicher Überlegung einig erklären kann."[5])

Freilich formuliert und deutet auch Jung das Ziel einer solchen erziehenden Therapie noch in einer gewissen naturalistischen Befangenheit ins Biologische: „Die Psychoanalyse steht jenseits traditioneller Moralität, sie hat sich zunächst an keinen allgemeinen moralischen ‚standard' zu halten; sie ist und soll nur ein Mittel sein, den individuellen Tendenzen Luft zu schaffen, sie zu entwickeln und mit dem Ganzen der Persönlichkeit so gut als möglich in Einklang zu bringen. Die Psychoanalyse soll eine biologische Methode sein, welche das höchste subjektive Wohlbefinden mit der wertvollsten biologischen Leistung zu vereinigen sucht." Aber er verkennt den erzieherischen Charakter nicht: „Wenn man unter Erziehung ein Mittel versteht, mit dem ein schön zu künstlicher Form zugestutzter Baum erzeugt wird, dann ist die Psychoanalyse keine Erziehungsmethode. Wer aber den höheren Begriff der Erziehung hat, der wird diejenige Erziehungsmethode als die beste preisen, welche einen Baum aufzuziehen versteht, der alle von der Natur in ihn gelegten Wachstumsbestimmungen am vollkommensten erfüllt."[6]) Und im Menschen, „wie er wirklich ist", liegt ja nicht etwa das ewig unzufriedene, anarchische, aufrührerische Begehren, das die Psychologie des Neurotikers zutage fördert; — das ist nur „ein infantiles Zerrbild"! — „In Wirklichkeit ist der normale Mensch ‚staaterhaltend und moralisch', er schafft die Gesetze und beobachtet sie; nicht weil ihm solches von außen aufgenötigt

[1]) A. a. O. S. 413.
[2]) A. a. O. S. 410.
[3]) A. a. O. S. 414.
[4]) A. a. O. S. 416.
[5]) A. a. O. S 417.
[6]) A. a. O. S. 412.

wäre — das wäre eine kindliche Idee —, sondern weil er Ordnung und Gesetz mehr liebt als Laune, Unordnung und Gesetzlosigkeit."[1]) —

Die Tendenz zu einer engen Verbindung und zum Austausch zwischen Psychanalyse und Pädagogik, zwischen Therapie und Erziehung äußert sich lebhaft und bewußt in den Kreisen der Adlerschen Individualpsychologie. In dieser psychanalytischen Schule finden sich daher Nutzanwendungen des psychologischen Ertrages auf die Erziehung in reicher Fülle. Dabei tritt aber das Problem der Anwendung psychanalytischer Methode in der Erziehung in den Hintergrund; und auch die Fragen, wie einerseits die Therapie zu einer Erziehung ausgebildet und ob andererseits die Erziehung zu einer analytischen Behandlung umgestaltet werden soll oder kann, bleiben im wesentlichen unerörtert. Statt dessen werden aus der psychologischen Erfahrung selbst, d. h. aus den auf die Minderwertigkeitslehre bezogenen und mit ihrer Hilfe gedeuteten Tatsachen jeweils gern unmittelbar pädagogisch-psychologische Folgerungen gezogen und zur Nutzanwendung herausgehoben. Darin steckt vielleicht, was die Fülle, Unmittelbarkeit und Anwendbarkeit im einzelnen betrifft, der bisher reichhaltigste und wertvollste pädagogisch-psychologische Ertrag der psychanalytischen Bewegung. Für die elementaren Lebensbeziehungen des Kindes, für sein Verhältnis zu Eltern, Geschwistern, zum Lehrer, Erzieher, zum Erwachsenen überhaupt usw., bietet die psychologische Forschungsrichtung Adlers in der Tat einen Zugang zu sehr wichtigen Motivations- und Gefühlszusammenhängen, sowie zu den Quellen der verschiedenen Gesinnungen. Daß die Erlebnisse der Überlegenheit oder Unterlegenheit (Minderwertigkeit) und die daran anschließenden Strebungen und Gesinnungen aber auch im Seelenleben und für die Charakterentwicklung des Erwachsenen eine entscheidende Rolle spielen, darf als gewiß angenommen werden und wird durch die alltägliche psychologische Erfahrung bestätigt. Adler betont, „daß man all die Regungen der Kinder mühelos wiederfindet im Leben der Erwachsenen, nicht anders, als wäre das Leben eine Fortsetzung der Kinderstube, nur mit schwerwiegenden Folgen und persönlicherer Gefahr."[2]) Auch hier leistet daher die Individualpsychologie mit der Hervorhebung und eingehenden Erforschung dieser Zusammenhänge wertvolle Beihilfe und Vorarbeit für die pädagogische Psychologie. Die praktischen Grundlagen der Erziehung aber, ihre Methoden, werden dadurch nicht wesentlich verändert oder bereichert, und ihre allgemeinen Ziele weder völlig neu begründet noch anders bestimmt. Es handelt sich vielmehr um den gewiß beachtenswerten Hinweis auf Tatsachen, aus denen sich bestimmte Einzelaufgaben im Ganzen der Erziehung ergeben, indem durch sie pädagogische Schwierigkeiten und Hemmungen entstehen können, deren Lösung nur auf Grund genauer Einsicht in die zugrunde liegenden Zusammenhänge möglich ist. Indem die Adlersche Psychologie eben diese Einsicht zu vermitteln strebt, zeigt sie zwar den Punkt auf, an dem die pädagogische Arbeit einzusetzen hat, für diese selbst aber bleiben die gleichen methodischen Verfahren in Geltung, die sie bisher schon zur Überwindung derartiger Schwierigkeiten in Anwendung

[1]) A. a. O. S. 413.

[2]) Heilen und Bilden. Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. Herausgegeb. v. Dr. Alfred Adler u. Dr. Carl Furtmüller. München 1914. S. 116.



brachte. Die analytische Methode, soweit sie dabei herangezogen werden soll, dient nur der psychologischen Aufklärung; darüber hinaus bleibt wie bisher der Pädagogik das Feld.

Es ist also, wie es auch im Geleitwort des Sammelbandes „Heilen und Bilden"[1]) ausgesprochen wird, vornehmlich ein aus praktischen Bedürfnissen hervorgehendes, neues theoretisches Interesse, das hier den Pädagogen und den Psychotherapeuten verbindet; nämlich das Interesse an einer zentral verstehenden Individualpsychologie. „Wir begnügen uns damit, in unserer psychologischen Arbeit fortzufahren und die pädagogischen Einsichten zu verzeichnen, die uns dabei als reife Früchte vom Baume fallen."[2]) Andererseits wird hier rückhaltlos erklärt, daß der praktische Teil der psychotherapeutischen Arbeit sich als „eine besonders tiefgreifende und unter besonders schwierigen Verhältnissen zu leistende pädagogische Tätigkeit" darstellt[3]).

Wir hatten es uns zur Aufgabe gemacht, die für die Stellungnahme des Pädagogen zu der psychanalytischen Bewegung bestimmenden Gesichtspunkte zu entwickeln und von da aus den für ihn sich ergebenden Standpunkt zu umreißen. Wir können nun abschließend die allgemeinen Ergebnisse unserer Überlegungen in drei Punkte kurz zusammenfassen. 1. Die Pädagogik wird den Ernst und die Wichtigkeit der im ganzen Felde der Psychanalyse begonnenen und noch zu leistenden psychologischen Arbeit nicht verkennen dürfen. Gegenüber dem Reichtum der neuen psychologischen Probleme und Aufgaben, die die Psychanalyse erschlossen hat, erscheint es als deren hauptsächlicher Fehler, daß sie zu sehr bestrebt gewesen ist, die gewonnenen psychologischen Einsichten vorzeitig zu theoretisieren. Das letzte Wort in den neu entstandenen Fragen ist aber noch lange nicht gesprochen; und sowohl an der Arbeit wie am Ertrage dieser ungemeinen Erweiterung des psychologischen Arbeitsfeldes wird die Pädagogik reichen Anteil zu nehmen haben. — 2. Die weitgehenden psychanalytischen Folgerungen für die Erziehung wird die Pädagogik kritisch zu prüfen haben und gegebenenfalls voreilige Forderungen und Übergriffe in ihr eigenes Gebiet entschieden ablehnen müssen; besonders wird sie die Autonomie und Selbständigkeit ihrer Ziele, sowie den Wert, die Eigenart und die Mannigfaltigkeit ihrer Verfahrungsweisen sich zu wahren haben. Sie wird andererseits nach gewissenhafter Prüfung das Brauchbare sich zueignen, das aus dem psychanalytischen Verfahren für bestimmte Einzelzwecke der Erziehung zu entnehmen oder erst noch zu entwickeln sein wird. — 3. Endlich wird die Pädagogik das Recht und die Pflicht zu fördernder, kritischer Mitarbeit an den echten pädagogischen Problemen und Erziehungsaufgaben für sich beanspruchen und betätigen müssen, die in dem psychanalytischen, wie im psychotherapeutischen Verfahren überhaupt gelegen sind.

Auf diese Weise wird sowohl für die Pädagogik als auch für die Psychanalyse aus ihrer gegenseitigen Berührung jeder mögliche Gewinn gezogen werden können.

[1]) A. a. O. S. VII.
[2]) A. a. O. S. VII.
[3]) A. a. O. S. VI.

Untersuchungen über das Moralitätsalter.

Von Paul Riebesell.

1. Intelligenzalter und Moralitätsalter.

Während die Fragen über das Intelligenzalter im letzten Jahrzehnt durch eingehende Arbeiten gefördert und zu einem gewissen Abschluß gebracht sind, bleibt auf dem Gebiet des Moralitätsalters noch fast alles zu tun übrig. Man könnte ja zunächst meinen, beide Alter müßten im normalen Falle nebeneinander hergehen und etwa gleichmäßig mit der Zahl der Jahre zunehmen. Doch das ist ganz und gar nicht der Fall. Schon das körperliche Wachstum des Menschen ist eine recht komplizierte Funktion des Alters. Es ist neuerdings gelungen, wenigstens in erster Annäherung die Wachstumskurve bezüglich des Gewichts als Funktion der Zeit zu bestimmen[1]). Dadurch ist man in den Stand gesetzt, sobald das Körpergewicht eines Menschen festgestellt ist, anzugeben, um wieviel sein Maß von dem normalen abweicht, man kann damit sein Entwicklungsalter bestimmen. Auf ähnliche Weise kann man das Intelligenzalter ermitteln, wenn auch hier einerseits die Messung des tatsächlichen Befundes nicht so einfach ist und erst durch zahlreiche Prüfungen festgestellt werden muß, und andererseits die Forschung noch nicht so weit ist, die allgemeine Intelligenzkurve als Funktion der Zeit ermittelt zu haben. Sobald man diesem Ziel nähergekommen ist — für einige Intelligenzarten ist das bereits der Fall —, wird man erkennen, in welcher Weise die allgemeine Intelligenzkurve von der Wachstumskurve abweicht und inwieweit bei den einzelnen Individuen weitere Abweichungen von dem normalen Verlauf vorkommen. Auf diese Weise wird es möglich sein, das Individuum durch zwei Zahlen, Entwicklungsalter und Intelligenzalter, zu charakterisieren. Um aber ein vollständiges Bild des betreffenden Menschen zu erhalten, kommen Moralitäts- und Willensalter hinzu. Wie diese Kurven im normalen Falle verlaufen, wissen wir heute auch noch nicht annähernd. Fest steht nur, daß für den Einzelnen starke Abweichungen von den beiden andern Kurven vorkommen. Die Wachstumskurve scheint überhaupt in keiner Beziehung zu diesen beiden zu stehen, während sie von der Intelligenzkurve in vielen Fällen nicht ganz unabhängig ist. Ebenso scheint die Intelligenzkurve unabhängig von der Moralitätskurve verlaufen zu können. Zweifellos sind beide mit dem Alter zunehmende Kurven, und im allgemeinen Falle wird die ethische Entwicklung neben der intellektuellen hergehen, aber es gibt auch so starke Abweichungen, daß der Verlauf der Funktion ins Gegenteil verwandelt wird. So entwickeln sich nach Meumann erst etwa vom 12. Jahre an altruistische Motive, vorher ist das Kind überwiegend egoistisch; aber diese Entwicklung sozialethischer Gefühle setzt einen gewissen Grad der Intelligenz, eine gewisse Lebenserfahrung und zielbewußte Erziehung voraus. Andererseits ist eine ethische Anomalie ohne eine intellektuelle denkbar, und umgekehrt scheint dies sogar die

[1]) P. Riebesell, Über die Wachstums- und Ernährungsgesetze des Menschen. Berliner klinische Wochenschrift 1916, Heft 50 und 1917, Heft 7.



Regel zu sein. So hat bereits Scholz[1]) geurteilt: „Es gibt keinen Parallelismus zwischen Intelligenz und Sittlichkeit weder bei den Schwachsinnigen noch bei den Vollsinnigen. Es gibt intelligente Hallunken und sittlich gute Dumme und Schwachsinnige.“ Sicher ist endlich auch, daß die Moralitätskurve nicht mit der Willenskurve parallel läuft, da die Differenz zwischen sittlichem Fühlen und sittlichem Handeln in den meisten Fällen groß ist.

2. Moralitätsalter und Strafgesetz.

Die hier behandelte Frage hängt innig zusammen mit der Reform unseres Strafgesetzbuches. Der für Jugendliche in Frage kommende § 56 des alten Gesetzbuches lautet: „Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das zwölfte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zu ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht besaß. In dem Urteil ist anzugeben, ob der Angeschuldigte seiner Familie überwiesen oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt gebracht werden soll.“ Dabei ist nach einer Reichsgerichtsentscheidung für die „erforderliche Einsicht“ nur der Stand der intellektuellen, verstandesmäßigen Entwicklung maßgebend, während der Grad der sittlichen Reife und Widerstandsfähigkeit grundsätzlich nicht berücksichtigt werden soll. Hiergegen hat sich der Vorentwurf zu einem neuen deutschen Strafgesetzbuch, Berlin 1909, gewandt, indem dort auf S. 257 gesagt wird: „Die bloße Kenntnis des Unterschieds zwischen Recht und Unrecht bildet keinen genügenden Maßstab für die strafrechtliche Verantwortlichkeit. Es kommt vielmehr auf die Gesamtentwicklung der Person, nicht bloß des Verstandes, sondern auch der sittlichen Begriffe und des Willens an.“ Infolgedessen setzte der Entwurf die Strafmündigkeitsgrenze auf das vierzehnte Lebensjahr herauf und schaffte die relative Strafunmündigkeit ab. Im Gegenentwurf wurde im Gegensatz hierzu folgendes vorgeschlagen: „Hat der Täter das vierzehnte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet, so soll die Handlung straflos bleiben, falls der Täter zur Zeit der Handlung nicht die Fähigkeit besaß, ihre Bedeutung für die Rechtsordnung und ihre Tragweite für den Täter richtig zu würdigen.“ Damit wäre im wesentlichen der alte Zustand beibehalten. Die **zweite Strafrechtskommission** hat dann auch neben der Beibehaltung des vierzehnten Lebensjahrs die relative Strafunmündigkeit dahin erweitert, daß der Angeschuldigte zwischen dem vierzehnten und achtzehnten Lebensjahr nicht bestraft wird, wenn er „wegen zurückgebliebener Entwicklung oder mangels der erforderlichen geistigen oder sittlichen Reife nicht die Fähigkeit besitzt, das Ungesetzliche der Tat einzusehen oder seinen Willen dieser Einsicht gemäß zu bestimmen.“ Es wird besonders darauf hingewiesen, daß das jugendliche Alter nicht als Strafausschließungsgrund, sondern als Schuldausschließungsgrund gelten müsse. Das Handeln sei „nicht schuldhaft“. Wir sehen, wie innig diese Fragen mit der Bestimmung des Moralitäts- bzw. Willensalters zusammenhängen. Theoretisch scheint zunächst der letzte Vorschlag das Richtige getroffen zu haben. Daß sich bei der praktischen Durchführung erhebliche Schwierigkeiten zeigen werden, wird aus den später zu besprechenden Versuchen hervorgehen.

[1]) L. Scholz, Anomale Kinder, Berlin 1912.



3. Frühere Untersuchungen.

Experimente zur Feststellung des Moralitätsalters hat wohl zuerst v. Gizycki angestellt[1]), der in den beiden ersten Klassen einer Gemeindemädchenschule die Frage des Funddiebstahls behandeln ließ. In enger Beziehung zu den hier behandelten Fragen hat dann Levy-Suhl Prüfungen angestellt[2]). Er hat als Psychiater den beim Jugendgericht Berlin-Mitte angeklagten Jugendlichen die Frage vorgelegt: „Warum darf man nicht stehlen?“ Während es sich hier um Einzeluntersuchungen handelte, hat der Berliner Stadtschularzt Schaefer Massenexperimente über das Thema: „Warum ist das Stehlen verboten?“ veranstaltet[3]). Neuerdings hat schließlich Roth[4]) durch Aufsätze ethischen Inhalts an Schülern höherer Lehranstalten Untersuchungen angestellt. Das Handeln der Jugendlichen selbst blieb aber fast überall außerhalb der Betrachtungen. Leider läßt es sich wohl auch nicht einrichten, das Handeln der Menschen direkt zu prüfen, da gegen derartige Experimente ernste pädagogische Bedenken geltend zu machen sind. Es kann sich auch nicht darum handeln, das sittliche Fühlen und Wollen direkt zu untersuchen, sondern es läßt sich leider immer nur das feststellen, was die Jugendlichen über ihr Handeln, Wollen und Fühlen angeben. Selbstverständlich ist das festgestellte ethische Wissen und Fühlen nicht identisch mit dem Handeln, aber auch die Angaben darüber sind mit Vorsicht aufzunehmen, zumal bei den schriftlichen Aufzeichnungen auch noch der Intelligenzgrad eine Rolle spielt, von allen möglichen Nebenwirkungen ganz abgesehen.

Das quantitative Ergebnis der von Schaefer an Gemeinde- und Fortbildungsschülern angestellten Untersuchungen läßt sich etwa folgendermaßen zusammenfassen, wobei die Zahlen in Prozent gegeben sind. Es handelten nach:

	im Alter von:		
	12—13	14—15	16—17 Jahren
1. religiösen Motiven	50	25	15
2. egoistischen Motiven	15	25	30
3. sozialethischen Motiven . . .	35	50	55

Es ist also ein starker Abfall der religiösen Kurve mit dem Alter zu konstatieren, selbst der Konfirmationsunterricht bleibt nach Schaefers Untersuchungen ohne nennenswerte Wirkung. Die egoistische und sozialethische Kurve zeigen starkes Anwachsen, aber erst nach dem fünfzehnten Jahre überwiegen die letzteren über die Summe der übrigen. Bei den Schwachsinnigen überwiegen nach gesondert angestellten Untersuchungen die Egoisten bei weitem.

[1]) P. v. Gizycki, Wie urteilen Schulkinder über Funddiebstahl? Zeitschrift für Kinderforschung. 8. Jahrgang 1903.

[2]) M. Levy-Suhl, Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zu § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. Zeitschrift für Psychotherapie und medizin. Psychologie 1912.

[3]) M. Schaefer, Elemente zur moral-psychologischen Beurteilung Jugendlicher. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Jahrgang 14, 1913.

[4]) H. Roth, Das sittliche Urteil der Jugend. Nach Experimenten an höheren Lehranstalten. Borna-Leipzig 1915.

4. Gegenstand der eigenen Untersuchungen.

Es erschien von Interesse, die bisherigen Untersuchungen auf ein Material auszudehnen, das in moralischer Hinsicht nicht als normal zu bezeichnen ist, und gleichzeitig die Beobachtungen möglichst auf die Handlungen selbst auszudehnen. Das Material fand sich in den Anstaltszöglingen der Behörde für öffentliche Jugendfürsorge in Hamburg. Die Anstaltszöglinge dieser Behörde bestehen zum überwiegenden Teile aus Kindern, die von der Allgemeinen Armenanstalt in öffentliche Waisenpflege überwiesen sind, und solchen, die vom Vormundschaftsgericht in Zwangserziehung oder auf Antrag der gesetzlichen Vertreter in Fürsorgeerziehung gegeben sind. Die Behörde ist aber bestrebt, möglichst viele ihrer Zöglinge in Familienpflege zu geben, im allgemeinen sollen nur solche, die sich nicht zur Familienpflege eignen oder vorübergehend der Obhut der Behörde anvertraut sind, in der Anstalt bleiben. Durch den Krieg sind die Verhältnisse insofern andere geworden, als auch eine große Anzahl durchaus gutgearteter Kriegerkinder im Hamburger Waisenhause Aufnahme gefunden hat. Immerhin ist die Zahl der in Zwangs- oder Fürsorgeerziehung befindlichen Zöglinge auch im Waisenhause recht groß, sie macht immer noch fast die Hälfte aller aus. Sie überwiegt aber bei weitem in den beiden Erziehungsanstalten der Behörde, in der Erziehungsanstalt für Knaben in Ohlsdorf und in der Erziehungsanstalt für schulentlassene Mädchen in Ohlsdorf. Ein großer Teil der dort befindlichen Zöglinge ist auch bereits mit dem Gericht in Berührung gekommen.

Um die bei den früheren Untersuchungen aufgetretenen Schwierigkeiten möglichst zu umgehen, wählte ich einen konkreten Fall zur Bearbeitung, und zwar schien es mir praktisch, wieder an den früher bereits behandelten Funddiebstahl anzuknüpfen. Es wurde folgende Frage zur Behandlung gestellt: „Du bist mit einem Freunde (bei den Mädchen Freundin) allein auf dem Flur des Hauses. Da findest du in einer Ecke einen Fünfmarkschein. Was wirst du tun?“ Nachdem etwa 15 Minuten Zeit zur Bearbeitung gegeben waren, erfolgte die Frage: „Warum wirst du das tun?“

Die Lehrer bzw. Lehrerinnen waren vorher von dem Thema nicht unterrichtet, jede bewußte oder unbewußte Hilfe war möglichst ausgeschaltet. Den Zöglingen war gesagt, daß die Arbeiten nicht von ihren Lehrern beurteilt würden und sie für ihre Ansichten nicht zur Verantwortung gezogen würden. Sie sollten vielmehr so schreiben, wie sie wirklich in der gegebenen Lage handeln würden. Erst zum Schluß sollte jede Arbeit mit Namen und Alter des Zöglings versehen werden. Eine anonyme Bearbeitung, wie Roth sie empfiehlt, hielt ich aus verschiedenen Gründen im vorliegenden Falle nicht für zweckmäßig. Von den Lehrern bzw. Lehrerinnen habe ich dann in den meisten Fällen noch Bemerkungen über Vorgeschichte, Familienverhältnisse, geistige Veranlagung, gerichtliche Strafen usw. der einzelnen Bearbeiter erhalten. Allen, die mich in freundlicher Weise unterstützt haben, besonders den Leitern der drei Anstalten, sei auch an dieser Stelle bestens gedankt.

Es wurden zu den Versuchen herangezogen: 1. aus dem Waisenhause: 57 Schüler der 1. Klasse der sechsstufigen Waisenhausschule, 30 Schüler der 1. Klasse der vierstufigen Hilfsschule, 31 Schüler der Klasse 2a der Waisenhausschule (Abschlußklasse für alle weniger Begabten, die aber noch nicht in die Hilfsschule gehören), 38 Schüler der Klasse 2 der Waisenhausschule, 24 Schülerinnen der



1. Mädchenklasse, 31 Schülerinnen der 2. Mädchenklasse; 2. aus der Erziehungsanstalt für Knaben: 17 Schüler der 1. Klasse, 28 Schüler der 2. Klasse, 47 schulentlassene Zöglinge der beiden Fortbildungsklassen; 3. aus der Erziehungsanstalt für Mädchen: 26 Zöglinge. Im ganzen standen also 329 Arbeiten zur Verfügung.

Der für die Rechtslage in Frage kommende § 965 des BGB. lautet: „Wer eine verlorene Sache findet und an sich nimmt, hat dem Verlierer oder dem Eigentümer oder einem sonstigen Empfangsberechtigten unverzüglich Anzeige zu machen. Kennt der Finder die Empfangsberechtigten nicht oder ist ihm der Aufenthalt unbekannt, so hat er den Fund und die Umstände, welche für die Ermittlung des Empfangsberechtigten erheblich sein können, unverzüglich der Polizeibehörde anzuzeigen. Ist die Sache nicht mehr als drei Mark wert, so bedarf es der Anzeige nicht." Man kann zweifelhaft sein, ob man einen so komplizierten Fall, über den sich mancher Erwachsene nicht klar ist, den Jugendlichen zur Behandlung geben soll. Der Erfolg zeigt sonderbarerweise, daß die Rechtslage fast allen bekannt war. In einer Klasse des Waisenhauses war allerdings vor längerer Zeit gelegentlich eines praktischen Falles über Funddiebstahl instruiert worden. In der Erziehungsanstalt für Mädchen war vor der Behandlung leider die Frage in einer Schulklasse berührt worden. Es sind daher von dieser Anstalt nur die beiden Gruppen berücksichtigt worden, die von dem Thema keine Kenntnis hatten, nämlich die genannten 26 Arbeiten der Klassen untereinander.

Selbstverständlich ist an den verschiedenen Anstalten die Frage in allen Abteilungen gleichzeitig behandelt, so daß eine Beeinflussung wohl als ausgeschlossen gelten kann. Wiederholt sei darauf hingewiesen, daß aus den Arbeiten nur die Motive zu entnehmen sind, die die Zöglinge für ihr Handeln angeben, die eigentlichen Motive und das Handeln selbst können davon noch sehr verschieden sein. Ein großer Teil derjenigen, die die Frage im positiven Sinne beantworten, d. h. die sich für Rückgabe des Geldes aussprechen, würde zweifellos in einem praktischen Falle anders handeln, wie bei den einzelnen, die häufig wegen wiederholter Diebstähle bestraft sind, aus der Vorgeschichte hervorgeht. Größer wird die Wahrscheinlichkeit sein, daß diejenigen, die die Frage im negativen Sinne beantworten, d. h. das Geld behalten wollen, in Wirklichkeit so handeln würden, wenn auch bei einigen die Furcht vor Strafe hinzukommen würde. Zu berücksichtigen ist auch vor allem, daß es sich um Anstaltszöglinge handelt, die dauernd unter Aufsicht stehen. Dies ist namentlich deshalb zu beachten, weil der in der Aufgabe erwähnte „Flur des Hauses" absichtlich nicht näher bestimmt war, so daß der größere Teil der Bearbeiter hierunter den Flur der Anstalt verstanden hat. Zu interessanten Beobachtungen gaben das im Thema vorkommende „Alleinsein" und der darin eine Rolle spielende „Freund" Veranlassung.

5. Die Motive.

Um einen Vergleich mit den früheren Arbeiten zu ermöglichen, habe ich im wesentlichen das Motivschema von Schaefer benutzt. Er unterscheidet:

1. Religiöse Motive (Gott, Gebote);
2. Egoistische Motive (eigenes Wohl und Wehe, Strafe, Zukunft, Schande, Gewissen);
3. Familienmotive (Familienehre, Schmerz der Eltern);
4. Sozialethische Motive (Nebenmenschen, Gerechtigkeitsgefühl, Staat).



In Schaefers Resultaten spielt die dritte Gruppe eine untergeordnete Rolle; sie macht durchschnittlich nur ein Prozent des Materials aus und ist in der vorher gegebenen Zusammenstellung deshalb weggelassen. Zweifelhaft kann es erscheinen, ob die Gruppe der religiösen Motive so eng zu fassen ist, wie dies Schaefer tut. Jedenfalls ist es gefährlich, aus dem Verlauf der religiösen Kurve den Schluß zu ziehen, daß der Religions- bzw. Konfirmationsunterricht nur geringe Wirkung ausübe. Meines Erachtens wird ein großer Teil der sozialethischen Motive, namentlich die Rücksichtnahme auf die Nebenmenschen, gerade durch den Moralunterricht, der doch wohl überall neben dem Religionsunterricht hergeht, geweckt. Da die vorliegende Bearbeitung Anfang März 1917 ausgeführt wurde, also zu einer Zeit, wo die Schulentlassung zu Ostern bevorstand und der Konfirmandenunterricht nahezu sein Ende erreicht hatte, habe ich die Konfirmanden zu einer besonderen Gruppe zusammengefaßt; das sind also nach den hamburgischen Vorschriften diejenigen, die nach dem 1. April 1916 das vierzehnte Lebensjahr vollendet haben. Für die Alterseinteilung ergaben sich so die drei Gruppen: I. vor dem Konfirmationsunterricht (es handelt sich um 11—13jährige), II. Konfirmanden (14 und 15jährige), III. Schulentlassene (es handelt sich um 15—20jährige).

6. Statistik der Ergebnisse.

In Prozenten ausgedrückt, zeigte sich folgendes Ergebnis:

A. Im Waisenhause.

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
Negative Antworten	17	14	
Positive Antworten	83	86	
davon:			
aus religiösen Motiven . . .	3	3	
aus egoistischen Motiven . .	48	52	
aus sozialethischen Motiven .	49	45	

B. In der Erziehungsanstalt für Knaben.

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
Negative Antworten . . .	55	36	80
Positive Antworten	[illegible]	64	20
davon:			
aus religiösen Motiven . . .	0	0	0
aus egoistischen Motiven . .	66	70	66
aus sozialethischen Motiven .	34	30	34

C. In der Erziehungsanstalt für Mädchen.

	Gruppe I	Gruppe II	Gruppe III
Negative Antworten			12
Positive Antworten			88
davon:			
aus religiösen Motiven . . .			0
aus egoistischen Motiven . .			66
aus sozialethischen Motiven .			34

7. Bemerkungen zu den Ergebnissen.

Bei den Arbeiten im Waisenhause ließ sich ein nennenswerter Unterschied zwischen Knaben und Mädchen, sowie zwischen Hilfs- und Normalschülern nicht feststellen. Rücksichten auf die Familie, die schon bei Schaefer eine sehr geringe Rolle spielen, fehlen ganz. Das ist durch die Familienverhältnisse, aus denen die Kinder stammen, in genügender Weise zu erklären. Die religiösen Motive, die bei Schaefer noch einen breiten Raum einnehmen, sind sehr zurückgedrängt, in den Erziehungsanstalten fehlen sie ganz. Wegen mangelnder Stellungnahme zu einer der beiden Fragen brauchten nur wenige Arbeiten ausgeschieden zu werden. Die Einordnung in das Schema ließ sich meist ohne Gewalt ausführen; bei Angabe mehrerer Motive ließ sich aus der Darstellung in den meisten Fällen das Hauptmotiv herauslesen. Eine sichere Beziehung zwischen Intelligenzgrad und Art der Motive ließ sich nicht feststellen. Wieweit die Heuchelei eine Rolle spielt, kann hier nicht erörtert werden. Daß auch der Anstaltsgeist und die Art der Umgebung von Wichtigkeit ist, geht z. B. daraus hervor, daß zwei Schulknaben, die zwischen dem Zeitpunkt der Bearbeitung im Waisenhause und in der Erziehungsanstalt in letztere versetzt wurden, in beiden Anstalten also die Bearbeitung mitmachten, sich im Waisenhause **für**, in der Erziehungsanstalt **gegen** die Rückgabe des Geldes aussprachen. Nebenrücksichten, so besonders die Angst, daß doch das Ergebnis in die Akten käme oder die Sucht, den Erziehern zu imponieren, wird besonders von der Erziehungsanstalt für Mädchen berichtet.

Untersucht man bei den negativen Antworten noch die Absichten, die die Verfasser der Arbeiten mit dem Erwerb des Geldes verfolgten, so zeigt sich, daß zum großen Teil Naschhaftigkeit und Vergnügungssucht den Anlaß gaben. In vielen Fällen wird auch der Erwerb von Nahrungsmitteln zur Aufbesserung der Kriegskost genannt. Nur vereinzelt tritt die Absicht, das Geld zu sparen oder den Eltern und Geschwistern zukommen zu lassen, hervor. Ganz selten wird die Hoffnung auf Lob durch die Eltern, denen das Geld als selbstverdient bezeichnet werden soll, angegeben. Auch die Absicht, praktische Gegenstände zu kaufen, wird selten genannt. Es müssen somit durchweg die negativen Antworten der Zahl der Egoisten zugerechnet werden, und man sieht, wie dadurch deren Zahl so erheblich anschwillt, daß in allen Anstalten die Sozialethiker nur einen ganz geringen Bruchteil ausmachen.

Bei den positiven Antworten ist es interessant, die Angaben über die Persönlichkeiten, an die das Geld abgeliefert werden soll, zu prüfen. Der Zahl nach an der Spitze steht die Polizeibehörde, dann folgen Eltern und Erzieher. In dieser Richtung ist also eine Rücksicht auf die Familie festzustellen, die aber eigentlich in keinem Falle klar als Motiv angegeben wird. Mit zunehmendem Alter zeigen die negativen Antworten eine starke Zunahme.

8. Einzelne Versuchsergebnisse.

Einige typische Fälle aus den verschiedenen Gruppen und Gebieten sollen hier in unveränderter Form zum Ausdruck kommen.

a) Negative Antworten.

17jähriger normal begabter Zögling der Erziehungsanstalt für Knaben: Ich werde den Fünfmarkschein aufheben und mir ihn mit dem Freunde bei nächster Gelegenheit teilen. Das Geld wird dann für Zigaretten oder so etwas verbraucht. Vielleicht hätte ich mir einen vergnügten Ausgehsonntag damit gemacht. Der Fünfmarkschein *hat einen Reiz für uns, der uns alle Angst vertreibt.* Uns hat ja auch gar keiner gesehen; wofür sollten wir das Geld anders ausgeben als für Zigaretten und Naschereien. Wir könnten das Geld ja auch sparen, aber wo? Nach der Anstalt dürfen wir nichts mitnehmen, zu Hause? Wann komme ich wieder nach Hause, es ist nicht zu sagen. Deshalb das Geld gleich weg.

16jähriger gut beanlagter Zögling der Erziehungsanstalt für Knaben: In dem Flur des Hauses meines Freundes finde ich einen Fünfmarkschein. Ich sage zu meinem Freunde: Den verjubeln wir. Wir wären ins Kino gegangen und hätten uns allerhand Süßigkeiten gekauft. Am Abend wären wir ins Theater gegangen. Ich tue das, weil ich das Geld nicht abgegeben habe und auch gern ins Kino geh. *Und ich habe auch nicht die Gewalt über mich, das Geld abzuliefern.*

15jährige Konfirmandin der 1. Mädchenklasse des Waisenhauses, begabt, wegen Unterschlagung und Betruges zu 6 Wochen Gefängnis verurteilt: In der Pause ging ich mit A. auf dem Flur. Da fanden wir in der Ecke einen Fünfmarkschein. Wir hoben ihn auf und steckten ihn in die Tasche. Dann sagte ich zu A.: Du darfst es aber nicht verraten, wenn es herauskommt. Sie versprach es mir. Ich aber dachte, wenn wir nachgesehen würden, finden sie es in meiner Tasche. Also das ging nicht, ich muß einen andern Versteck haben. Und steckte den Fünfmarkschein in den Strumpf, aber so, daß er gerade unter dem Fuß liegt, A. aber sagte, ich sollte ihn beim Herrn Direktor abgeben, aber wir wollten ihn auch gerne selber behalten, und wir taten es auch. Ich freue mich, daß ich den Schein gefunden habe; denn *was kann man sich dafür alles kaufen!*

14jähriger normal begabter Zögling der Erziehungsanstalt für Knaben: Ich behalte das Geld, weil ich mir mal viel Vergnügen machen will. Ich habe es vor Jahren mal versucht zu stehlen, und es ist mir gelungen. Deswegen tue ich das. Also *ich bin kein ehrlicher Mensch.*

b) Positive Antworten.

Religiöse Motive.

Konfirmandin, hat mehrfach gestohlen, unbegabt: Ich hebe schnell den Schein auf und eine Angst steigt in mir auf. Auf einmal *höre ich zwei Stimmen sprechen*, die eine sagt: Gib es ab. Die andere sagt: Behalte es nur. Da kommt meine Freundin, ich bemerke es, und wir bringen geschwind das Geld zur Mutter, und die freut sich sehr, daß wir ehrlich waren, und es wurde uns ganz leicht ums Herz. Ich tue es darum, weil Gott uns einmal versuchen will und sehen, ob er uns als seine Kinder ansehen kann. Auch ist es eine große Sünde, wenn wir es nicht abgeben. Wenn wir das Geld nicht abgeben, übertreten wir Gottes Gebot. Denn wer rechte Liebe und Vertrauen zu Gott hat, der ist auch ein ehrlicher Mensch.

Egoistische Motive.

Konfirmand der ersten Hilfsklasse, leicht schwachsinnig: Ich hätte meinen Freund gefragt: Was wollen wir damit machen? Wenn der gesagt hätte, gib es lieber ab, dann hätte ich es meinem Helfer abgegeben. Ich hätte nicht erst gelogen. Und wenn mein Freund sagte, wir wollen uns was kaufen, dann wäre ich zu meinem Oberhelfer gegangen und hätte ihm gesagt, daß mein Freund Geld gefunden habe, und sich dafür was kaufen wolle. Ich tue das, weil ich dann auch daran beteiligt wäre, und das möchte ich nicht. Denn ich werde konfirmiert und wenn ich dabei wäre, dann käme ich in die Erziehungsanstalt. Und weil es dann in der Akte steht, daß ich Geld gefunden und es nicht abgegeben habe. Und später bekomme ich keine Lehrstelle, und ich will so gern eine haben. Mich hätte dann niemand genommen, weil ich unehrlich bin.

Konfirmand der IIa-Klasse, mehrfach wegen Diebstahls bestraft, geistig mittelgut beanlagt, moralisch minderwertig: Ich hätte den Schein abgegeben. Ein anderer hätte ihn wohl zu sich gesteckt. Dies tue ich aber nicht, weil ich doch hier bin, um mich zu bessern. Und das will ich auch. Sonst muß ich wohl noch ein Jahr hier sitzen.

Konfirmand der IIa-Klasse, intelligent, zeigt „pharisäische" Charakterzüge: Ich werde das Geld nicht behalten und mit meinem Freunde verzehren. Dieses sagt uns ein schönes Gedicht: Vor allem eins mein Kind, sei treu und wahr. Ich gebe das Geld ab, nicht aus Furcht vor Strafe, sondern mein gutes Gewissen will es so.

12jähriges Mädchen der 2. Klasse: Ich frage meine Freundin: Wollen wir den Fünfmarkschein behalten oder nicht? Sie sagt: Bringe ihn lieber nach der Polizeibehörde, dann bekommst du etwas für deine Ehrlichkeit. Wäre ich allein gewesen, hätte ich die 5 Mark behalten. Aber ich mag es nicht tun, weil die Freundin dann Schlechtes von mir denkt.

Sozialethische Motive.

Konfirmand der 1. Klasse, hat mehrfach gebettelt: Ich gebe es ab, weil das einem ordentlichen Jungen geziemt. Sonst hätte ich kein ruhiges Gewissen und könnte keinem gerade ins Gesicht sehen. Wenn man etwas findet, was über 3 Mark Wert hat, so muß man es abgeben. Vielleicht würde es einem armen Arbeiter gehören, und der wäre dann betrogen. Und betrügen darf man nicht.

Konfirmand der 1. Klasse, Vollwaise, gut beanlagt, aufrichtig: Ich würde das Geld unter Zustimmung meines Freundes meinen Vorgesetzetn oder der Polizeiwache überliefern. Angenommen mein Freund würde mich bedrohen, weil ich das Geld nicht mit ihm teilen will, so würde ich es ohne Rücksicht darauf dennoch abliefern. Sollte er mich bedrohen, so würde ich ihn nicht nur verachten, sondern ihn dort, wo ich das Geld als Fund abliefere, zur Meldung bringen. Ich tue das, weil man nach den Polizeigesetzen einen Fund abliefern muß, weil mein Ehrgefühl es fordert, weil der Verlierer es schmerzlich vermissen würde, weil ich durch die Ablieferung die Achtung meiner Vorgesetzten erlange.

12jähriges Mädchen der 2. Klasse: Wir geben das Geld ab, weil es vielleicht jemand am Besuchstage verloren hat. Vielleicht hat es eine arme Scheuerfrau sauer erworben. Hätte das Geld ein unehrlicher Knabe gefunden, der hätte es gewiß behalten.

9. Folgerungen aus den Ergebnissen.

Schaefer hat daraus, daß in seinem normalen Material erst von etwa 15 Jahren ab die Zahl der Sozialethiker überwiegt, den Schluß gezogen, daß die Strafunmündigkeitsgrenze mindestens bis zum 14. Lebensjahre heraufgesetzt werden müßte. Direkt ist diese Forderung natürlich durch unser anormales Material nicht nachzuprüfen, aber indirekt ist zu ersehen, wie stark bei den moralisch Minderwertigen aller Altersstufen die egoistischen Motive überwiegen. Aus den meisten Antworten geht hervor, daß ein großer Teil der positiven Antworten den in Wirklichkeit negativ Handelnden zugerechnet werden muß. Das vierzehnte Jahr wird als Grenze zu wählen sein, weil es meist mit dem Schulabschluß annähernd zusammenfällt. Darüber hinaus ist aber eine gewisse Art der bedingten Strafmündigkeit zu fordern, doch nicht in der alten Form der lediglich intellektuellen Einsicht. Diese ist trotz des hier vorliegenden komplizierten Falles bei fast allen Befragten vorhanden gewesen. Sollten sie alle bei ähnlichen Fällen des Strafrechts mit Freiheitsstrafen belegt werden? Es wird jeder zugeben, daß die meisten nicht in der Lage waren, das auszuführen, was sie als gesetzlich erkannten. Verstandesmäßige Übertragungen spielen bei Vergehen selten eine Rolle. Die gegenteiligen Triebe sind meist zu kräftig. Wird das durch eine kurze Freiheitsstrafe anders werden? Sicherlich nicht. Eine Erziehung bis zur Volljährigkeit müßte versuchen, den Willen zu lenken und den schwachen Charakter zu festigen. Gerichtliche Verweise sind, wie die Erfahrung zeigt, ebenfalls vollständig nutzlos; sie werden meistens als Freisprüche aufgefaßt. Erziehungsaufsicht, Fürsorgeerziehung und nur bei schweren Fällen längere Freiheitsstrafen sind die richtigen Maßnahmen. Nur wenn bei voller geistiger und sittlicher Reife die Strafe als Vergeltung wirken soll, sind Freiheitsstrafen am Platze. In allen Fällen, wo eine Besserung des Jugendlichen zur Erlangung der Reife angestrebt werden soll, sind Erziehungsmaßregeln anzuwenden. Da es schwer ist, wie die vorliegende Arbeit zeigt, die zu einem bestimmten Alter gehörende sittliche Reife zu definieren und im einzelnen Falle zu erkennen, dürfte dem Gericht eine liberale Auffassung und häufige Überlieferung der Jugendlichen an die Erziehungsbehörden zu empfehlen sein. Falls bei Jugendlichen die Durchbrechung des Loyalitätsprinzips, die Gewährung des Strafverfolgungs- und Strafvollstreckungsaufschubs eingeführt wird, ist die Formulierung der bedingten Strafunmündigkeit im Strafgesetzbuch selbst überflüssig.

Zur Psychologie der Erzieherpersönlichkeit.

Von Else Voigtländer.

Wenn auch die Erwartungen, die von einigen an die zukünftige Berufspsychologie und die Möglichkeit einer genauen psychologischen Diagnose geknüpft werden, fraglos zu hoch erscheinen, eröffnet sich hier doch ein wissenschaftlich und praktisch dankbares Betätigungsgebiet. Nur dürfte das Gewicht nicht ausschließlich auf das Experiment und den Test gelegt werden. Namentlich für die höheren Berufe ist eine andersgeartete Darstellung und Analyse vonnöten, die in erster Linie zwar der wissenschaftlichen Erkenntnis dient, aber

doch durch Anregung zu Selbstprüfung und Selbstbeobachtung auch für die praktische Berufswahl bedeutsam werden kann.

In Folgendem soll nun ein Beitrag zur Psychologie des Erziehers gegeben werden, indem die Frage nach den zum Erziehen notwendigen Eigenschaften, sowohl der geistigen wie der des Charakters, gestellt wird.

Hier könnte der Einwand erhoben werden, daß es unrichtig sei, einen derart komplizierten Beruf im Anfang der Berufspsychologie vorzunehmen. Jedoch ist auf diesem Gebiet das Höhere das leichter Erkennbare. Es handelt sich beim Erziehen um Dinge, die dem unmittelbar einfühlenden Verständnis zugänglicher sind, als etwa die Eigenschaften eines Handwerkers. Die Tatsache der Erziehung dürfte entschieden leichter zu analysieren sein, als etwa die Vorgänge, die bei der Herstellung eines Schuhes in Betracht kommen. Hier sind es Tätigkeiten objektiv technischer Art, dort rein menschliche Vorgänge, die in Akten des Verstehens erfaßbar sind. So dürfte der Versuch einer Analyse der Erziehertätigkeit, für die überdies in den Schriften der Pädagogen ein reichliches Material niedergelegt ist, nicht allzu gewagt sein.

Den Prinzipien der Berufspsychologie gemäß soll jedoch nicht auf die moralischen Forderungen, die man aus der Erziehung abgeleitet hat, eingegangen werden, sondern vielmehr auf die natürlichen Charaktereigenschaften, Neigungen und geistigen Veranlagungen, die einen Menschen zum Erzieher befähigen und deren Mangel sowenig einen Tadel in sich schließt, wie es etwa mangelnde Begabung für Musik ist. Wir werden sehen, daß es bestimmte, sehr wertvolle Eigenschaften gibt, die einen sonst hochstehenden und begabten Menschen zum Erzieher untauglich machen können. — Das Moralische versteht sich immer von selbst, — und so wollen wir die verschiedenen moralischen Forderungen an den Erzieher, etwa, daß er selbst ein gutes Beispiel geben muß, daß er nichts verlangen darf, was er nicht selbst befolgt, insbesondere, daß er sich in moralischer Hinsicht nichts zuschulden kommen lassen darf, außer acht lassen. Auch von Erwägungen, ob der strenge oder milde Erzieher vorzuziehen ist, oder ob Ermahnungen und Strafe viel angewendet werden sollen, wollen wir absehen. — Wir wollen lediglich die Frage stellen: welche natürlichen Neigungen und Eigenschaften befähigen einen Menschen zum Erziehen?

Erziehung darf kurz bestimmt werden als Hinleitung des Zöglings zu einem irgendwie bestimmten Ziel. Wie man dieses Ziel näher bezeichnen mag, ist für unsere Zwecke gleichgültig. Das Ziel schwankt nicht nur nach den jeweils verschiedenen sittlichen Idealen, sondern überhaupt nach den Anforderungen jeder Art, die an den Zögling gestellt werden. In unserem umfassenden Sinn gehört zum Erziehungsziel auch der Beruf, zu dem der Zögling herangebildet werden soll, wie denn auch jede Form des Unterrichts in den Rahmen der Erziehung fällt.

Zum Wesen der Erziehung gehören also drei Glieder, Erzieher, Zögling und Ziel, und sie besteht in einer bestimmt gearteten Beziehung zwischen diesen. Fassen wir zunächst die Beziehung von Erzieher und Zögling ins Auge und fragen wir nach deren Wesen. Nun ist die Tatsache der Erziehung durchaus nicht an eine Beziehung von Mensch zu Mensch gebunden: es gibt auch eine Erziehung von Hunden oder Pferden seitens des Menschen, aber auch innerhalb des Tierreichs eine gewisse Erziehung der jungen Tiere durch die Alten. So ist Erziehung im weitesten Umfang eine Beziehung zwischen Lebewesen, und die Erziehung



von Menschen bildet einen Teil dieser allgemeinen Möglichkeit, selbstverständlich den am meisten in Betracht kommenden.

Als erste natürliche Voraussetzung zum Erzieherberuf muß die Neigung angesehen werden, mit Lebewesen, bzw. Menschen, überhaupt in Beziehung zu treten, denn Neigung und Liebe zu dem Gebiet des Berufs ist eine der Grundlagen der Eignung dafür. Diese Neigung nun ist ja irgendwie bei jedem Menschen vorhanden, aber doch in sehr verschiedenem Grade und vor allem nicht bei jedem so, daß sie als ein ihn besonders kennzeichnender Charakterzug angesehen werden könnte. Die Vorliebe, mit Menschen umzugehen, sich in Beziehung zu ihnen zu setzen, muß in besonderer Ausprägung und besonderer Art vorhanden sein, um den Erzieherberuf darauf zu gründen. Der Einsiedler, der Sonderling, der Menschenscheue, der ungern mit Menschen zusammen ist, dürfte sich kaum zum Erzieher eignen, höchstens in einer ganz speziellen persönlichen Beziehung, die eine Ausnahme von der allgemeinen Abneigung bildet.

Liebe zum Menschen ist also die erste natürliche Voraussetzung zum Erzieherberuf, und je nach besonderen Neigungen wird der eine die Erziehung kleiner oder schulpflichtiger Kinder, Knaben oder Mädchen, oder heranwachsender junger Menschen vorziehen.

Nun wird positive Menschenscheu von selbst vom Erzieherberuf fernhalten, so daß Mißgriffe von dieser Seite wenig zu befürchten sind. Aber auch ohne direkte Abneigung gegen die Menschen haben viele doch noch nicht die nötige Zuneigung. Die andern Menschen sind ihnen vielleicht auch nicht gerade gleichgültig, aber sie haben doch keine ausgesprochene Lust, sich mit ihnen zu beschäftigen. So steht es z. B. bei einem Menschentypus, den wir durchgehend als vom typischen Erzieher verschieden kennen lernen werden, — einem Menschentyp, der wegen seiner Tüchtigkeit häufig zum Erzieher, Lehrer oder Lehrmeister genommen wird, aber seinem Wesen nach doch nicht eigentlich dafür paßt, — nämlich der sachliche Mensch. Darunter sind alle diejenigen verstanden, deren Interessen, Neigungen und Bestrebungen vorzugsweise auf die Wirksamkeit in irgendeinem Sachgebiet gerichtet sind. Diese Wirksamkeit kann theoretisch oder praktisch sein. Der wissenschaftliche Mensch fällt unter diese Kategorie, aber auch der Handwerker oder Kaufmann, der in seinem Beruf aufgeht, dem vorzugsweise an der Vollendung bestimmter Dinge gelegen ist und der sein Bemühen in erster Linie auf diese richtet. Diese sachlichen Menschen sind gewiß auch gesellig, können den Umgang mit Menschen lieben, in Liebe und Freundschaft leben, aber das, was ihr eigentliches Wirkungsfeld, ihr Interesse, ihre Hauptbeschäftigung ausmacht, ist eben die Arbeit an Gegenständen, Dingen, nicht an Menschen.

Dagegen ist die Arbeit am Menschen, nicht an Dingen, das Betätigungsfeld des Erziehers. Dies schließt sogleich eine weitere Bedingung ein. Die Erziehung ist ein bestimmt geartetes Wirken am Zögling, daher genügt die bloße Freude an geselligem Umgang oder die Liebe noch nicht zum Erziehen. Im Gegenteil kann Liebe etwa zu kleinen Kindern bekanntlich die Grundlage sein, sie zu verziehen. Wichtiger, als die natürliche Neigung, mit Menschen umzugehen, die auch der nicht pädagogische Mensch hat, ist die Freude daran, auf sie einzuwirken, sie zu beeinflussen. Auch diese Neigung ist eine ganz eigenartige. Es gibt Menschen,



die sich den andern gegenüber mehr in der Haltung des Zuschauers gefallen, die wohl ihre Freude an ihrem Tun und Treiben haben, aber keine Neigung verspüren, in dies irgendwie richtunggebend einzugreifen. Oder solche, die sich rein gesellig verhalten, leben und leben lassen, oder solche, die bestimmte Menschen vielleicht leidenschaftlich lieben oder Freundschaften schließen, ohne auf die andern ändernd einwirken zu wollen.

Im Wesen des Erziehers liegt es weiterhin, daß das Verhältnis von Erzieher und Zögling das der Über- und Unterordnung ist. Somit muß der Erzieher nicht nur überlegen sein, sondern auch Freude daran haben, seine Überlegenheit zu zeigen, also deutlicher ausgedrückt, eine gewisse Herrschsucht besitzen. Wer einen andern beeinflussen will, strebt damit danach, ihm seinen Willen aufzuzwingen, seine Macht an ihm auszuüben. Menschen, die andern gegenüber passiv oder beeinflußbar sind, die sich gern anlehnen oder unterordnen, die keine Neigung zum Dominieren oder Befehlen haben, eignen sich ebensowenig zum Erzieher, wie diejenigen, denen gleichgültig ist, wie ihre Mitmenschen beschaffen sind, die sich zu ihrer Umgebung nicht richtunggebend, ändern wollend verhalten, sondern nur auswählend, indem sie die meiden, die ihnen nicht genehm sind und sich den ihnen zusagenden zugesellen. Der pädagogisch veranlagte Mensch dagegen strebt danach, die Umgebung zu ändern, zu belehren, zurechtzuweisen, zu tadeln, zu loben, kurz irgendwie zu beeinflussen.

Allerdings ist diese Beeinflussung von besonderer Art. Nicht jede Herrschsucht ist pädagogisch, im Gegenteil kann sie sogar sehr unpädagogisch sein. Was sie dazu macht, ist die besondere Art der Zielsetzung, die sich einesteils aus der eigentümlichen Beziehung von Erzieher und Zögling bestimmt und anderseits daraus, daß Erziehung ihrem Wesen nach sich in der Richtung nach irgendeinem höheren Wert bewegen muß. Allerdings ist dieser Wert nicht an sich schon sittlich bestimmt: es kann auch eine Erziehung zum Verbrecher geben. Das ist zwar eine schlechte und verwerfliche Erziehung, aber doch eine Art Erziehung, d. h. planmäßige Ausbildung in der Richtung nach einer höheren Stufe der Vollkommenheit in einer irgendwie bestimmten Wesensart, als sie der Zögling einnimmt.

So muß das, was gewöhnlich unter Herrschsucht verstanden wird, d. h. das egoistische über die andern Dominierenwollen, aus der Erziehung ausgeschaltet werden. Wer lediglich seine Macht über die andern beweisen und fühlen will ohne Rücksicht auf deren Wohl und Interesse, ist selbstverständlich kein Erzieher. Aber auch eine mehr sachliche, unegoistische Herrschsucht muß noch hervorgehoben werden, deren Träger zwar ein Stück Erzieher sind, bei denen aber die Erziehung doch nicht das eigentliche Interesse ausmacht. Es sind die Unternehmernaturen gemeint: Feldherrn, Leiter von Unternehmungen jeder Art, die ihre Untergebenen zu zwingen, zu beherrschen verstehen, im Interesse irgendeines objektiv gegebenen idealen oder praktischen Ziels. Die Anführer einer Partei, einer Volksbewegung, von Reformbestrebungen oder sonstigen idealen Zielen gehören hierher. Sie sind insofern Erzieher, als sie die Anhänger oder Untergebenen leiten, führen, das Beste aus ihnen herauszuholen verstehen, sie begeistern und mitreißen und sie so über sich emporheben, auf eine höhere Stufe bringen können. Aber sie sind doch Pädagogen sozusagen nur im Nebenamt; der pädagogische Einfluß ist nicht ihre eigentliche Absicht. Ihr Bestreben



geht auf ein objektives Ziel, für das ihnen die Heranziehung und Heranbildung von Menschen nur Mittel zum Zweck ist.

Der echte Pädagoge dagegen geht in seinen Bemühungen sozusagen direkt auf den Menschen los, dessen Heranbildung und Vervollkommnung seine Aufgabe bildet. Der Zögling ist sein Material, an dem er arbeitet und das er bildet und formt, ähnlich wie der Bildhauer den Stein. In dieser Zielsetzung ist zugleich die Einschränkung gegeben, welche die Herrschsucht zu einer pädagogischen macht. Ähnlich, wie der Stein dem Bildhauer gewisse Schranken der Formung setzt, so tut es auch die Wesensart des Zöglings. Und zwar läßt sich aus dieser sowohl eine positive, wie eine negative Zielbestimmung entwickeln. Eine negative, indem es unmöglich und sinnwidrig ist, einen Zögling in Bahnen bringen zu wollen, die seinem Wesen zuwiderlaufen; etwa, um ein einfaches Beispiel zu nehmen, von einem Schwachsinnigen Intelligenzleistungen zu verlangen, oder einen haltlosen und unselbständigen Menschen, der nur unter Aufsicht etwas leisten kann, mit einem Posten zu betrauen, der Selbständigkeit und Festigkeit verlangt. Eine positive Aufgabe liegt in der Eigenart des Zöglings, indem der Erzieher dessen eigentümliches Wesen entwickeln und zu seiner eigenen Vollendung und Blüte bringen muß. Denn nicht nur, daß es allein wertvoll ist, wenn jedes Wesen zur Entfaltung seiner Eigenart kommt, es bietet auch allein Aussicht auf Erfolg, wenn sich der Erzieher nach dem vorhandenen Positiven im Zögling richtet. So ist es im Interesse der Aufgabe zweckwidrig, wenn von außen Forderungen an den Zögling herangebracht werden, die er nicht erfüllen kann, oder wenn man Anlagen in ihm verkümmern läßt. In dieser Hinsicht wird nicht selten von Eltern gesündigt, die sich von ihrem Kind ein willkürliches Ideal zurechtgemacht haben und es damit quälen.

Aus dem Gesagten ergibt sich die eigentümliche Milde und Schmiegsamkeit der echten pädagogischen Herrschsucht. Um der Eigenart des Zöglings voll gerecht werden zu können, bedarf es einer wohlwollenden, jasagenden Haltung überhaupt, einer Gesinnung, die schonend und zart ist und mit Verständnis auf das Gegebene eingehen kann, die dem Leben und seiner Mannigfaltigkeit freundlich und bejahend gegenübersteht. Ein Mensch, der sich dem Leben gegenüber von vornherein kritisch oder negierend, zweifelnd, mißtrauisch verhält, wird wohl tadeln, aber nicht erziehen, nicht aufbauen können. In diesem Zusammenhang ist der oft herangezogene Vergleich des Erziehers mit dem Gärtner oder dem Arzt zutreffend. Für beide ist die pflegende und schonende Haltung charakteristisch. Vom Arzt aber unterscheidet sich der Erzieher durch die andere Absicht, die nicht auf Heilung bestehender Schäden, Defekte und Störungen ausgeht, sondern in Voraussetzung eines gesunden, aber noch nicht reifen Organismus auf Ausbildung und Vervollkommnung unter Heranziehung bestimmter Forderungen. (Bei psychisch kranken Zöglingen ergeben sich naturgemäß entsprechende Abänderungen.) Dies Moment der Forderung bildet eine wesentliche Ergänzung zum Prinzip der Schonung der Eigenart. Wenn sich der Zögling von selbst entwickeln würde, wäre Erziehung ja nicht nötig; es liegt aber im Wesen der Sache, daß, wenigstens beim Menschen und dessen Aufgaben, die Ausbildung nicht von selbst geht, sondern sich an die eigene, freie Willensbetätigung wenden muß, an die Forderungen und Ansprüche gestellt werden. Ohne Entschluß, Streben, Anstrengung, Mühe und Anspannung ist es nicht



möglich, das gesteckte Ziel zu erreichen. Daher bildet das „du sollst", die Forderung, ein wesentliches Moment in der Erziehung, deren Grundlage ja ein „noch nicht erreicht" bildet. Die Erziehung ist gewissermaßen ausgespannt zwischen zwei Polen, einem Ausgangs- und Endpunkt, die von der Wesensart des Zöglings, seiner natürlichen Beschaffenheit und von dem geforderten Ziel gebildet werden. Als Rückschluß auf die Eigenschaften des Erziehers ergibt sich hieraus neben der Milde die Strenge, neben dem schonenden Verständnis die Unerbittlichkeit der Forderung, neben der Anerkennung der Tadel. So muß der Erzieher auch eine kritische und strenge Ader haben, Fehler und Schäden erkennen können und dagegen vorgehen. Bei manchen Pädagogen steht dies Moment im Vordergrund, — das sind die pedantischen, nörgelnden, die das Zurechtweisen und Fordern niemals lassen können, die an alle Dinge unter dem Gesichtswinkel ihrer pädagogischen Auswertung herangehen, die das „du sollst" oder „du sollst nicht" zu sehr überspannen.

Die genannte Milde und Strenge beruhen auf Grundrichtungen, die für die gesamte Wesensart der Menschen charakteristisch sind. Die jasagende Art, dem Leben gegenüberzustehen, drückt sich geistig in Wirklichkeitsinns aus, d. h. in der Neigung, die Dinge so zu sehen, wie sie sind und so zu verstehen und gutzuheißen, wie sie nach ihrer natürlichen Beschaffenheit gewachsen sind. Ein solcher Mensch wird z. B. die Ausgelassenheit und Sprunghaftigkeit der Kinder richtig einschätzen und verstehen und nicht an ihrem Lärm herumnörgeln. Anderseits aber verbindet sich mit diesem Wirklichkeitssinn ein idealistischer Zug, der auf noch nicht Erreichtes, Erstrebenswertes gerichtet ist, sich um dessen Verwirklichung bemüht und von da aus Forderungen stellt und Kritik übt. So ergibt sich für den echten Erzieher eine charakteristische Mischung aus Wirklichkeitssinn und Idealismus, Milde und Strenge, Zartheit und Rücksichtslosigkeit. Jede Eigenschaft für sich allein genügt nicht: weder der reine Idealist, noch der reine Realist kommen von sich aus zu dem Bemühen, jemand nach einem Ziel heranzubilden; sie bleiben in dem reinen Zugewendetsein zu den Idealen oder Dingen, ohne in die eigentliche Wirksamkeit des Pädagogen überzugehen. Der Wirklichkeitsmensch stellt keine Forderungen, und der Idealist stellt sie wohl, aber es fehlt ihm oft die richtige Verbindung mit der Wirklichkeit, um sie in diese mit Aussicht auf Erfolg überzuführen.

Mit letzteren Ausführungen waren wir schon in die Sphäre geistiger Interessen und Veranlagungen gelangt. Ehe wir zur weiteren Betrachtung der eigentlich intellektuellen Beschaffenheit des Pädagogen übergehen, sei noch ein Wort über dessen formale Willenseigenschaften gesagt. Bisher haben wir ja mehr die Neigungen und Triebfedern behandelt, die zum Erzieherberuf hinführen können.

In bezug auf die formalen Willenseigenschaften des Erziehers sind Festigkeit, Konsequenz, Energie geläufige Forderungen, die sich ohne weiteres aus der Aufgabe ergeben. Doch muß auf die Besonderheit dieser Energie hingewiesen werden. Man unterscheidet beim Begriff des sogenannten energischen Menschen zu wenig eine sachliche und eine persönliche Energie. Es gibt Menschen, die in fleißiger, ausdauernder Pflichterfüllung große Zähigkeit und Konsequenz entwickeln, die jedoch bei Widerständen und Einwirkungen, die von Menschen ausgehen, nicht fest, sondern sogar passiv und bestimmbar sein können. Anderseits gibt es brutale Willensnaturen, die ihre Umgebung tyrannisieren, Macht



auf die Menschen ausüben, aber die oft in ihren eigenen sachlichen Plänen und Bestrebungen die nötige Ausdauer vermissen lassen und schnell von einem zum andern übergehen.

Hier liegen ganz spezifische und ziemlich elementare Unterschiede, die auf die Veranlagung zu bestimmten Gefühlseindrücken und Empfindlichkeiten zurückgehen. So ist die Empfindlichkeit für die von andern Menschen ausgehenden Wirkungen, für deren Willensäußerungen, Wünsche, überhaupt Erlebnisse verschieden, und ein Mensch, dessen Wille an sachlichen Widerständen erstarkt, kann doch ablenkbar sein durch zu große Empfänglichkeit für fremde Seelenregungen, die er in besonderem Maße spürt. Dagegen sind andere für fremde Wünsche und Willensäußerungen weniger empfindlich und können sich ihnen daher mehr widersetzen, wogegen vielleicht sachliche Aufgaben und deren Forderungen nicht die nötige Zugkraft haben, um sie zu fesseln. Ihre Energie betätigt sich vorzugsweise im Durchsetzen persönlicher Wünsche und Interessen, für deren Konstanz ihre Rücksichtslosigkeit keine Gewähr bietet. Der geläufige Begriff des energischen Menschen umfaßt beides, die persönliche und die sachliche Energie, stellt aber die erstere doch mehr in den Vordergrund, so daß der sachlich-zähe, aber persönlich mehr bescheidene, zurückhaltende, gelegentlich auch zaghafte Mensch nicht recht unter diesen Begriff fällt, obwohl ihm die Energie nicht abgesprochen werden darf. Der Erzieherberuf setzt selbstverständlich die persönliche Energie voraus, daher der zaghafte, passive, fremden Willensäußerungen gegenüber zu empfindliche und weiche Mensch sich nicht zum Erzieher eignet. Dagegen tritt die Festigkeit im Verfolgen eigener Pläne zurück, sie ist mehr als Vorbild wünschenswert: es gibt sprunghafte Naturen, die gleichwohl einen starken und auch hilfreichen und fördernden Einfluß auszuüben vermögen. (Als Beispiele beider Menschentypen sei etwa an Anton und Fink in Freytags „Soll und Haben“ erinnert.)

Nach der Betrachtung der Neigungen und Charaktereigenschaften, die zum Wesen des Erziehers gehören und die eine gewissenhafte Selbstprüfung jedem, der sich dem Erzieherberuf widmen will, zeigen kann, wollen wir uns zur Untersuchung der geistig-intellektuellen Veranlagung des Pädagogen wenden und diese wiederum aus der Aufgabe ableiten.

Die Beziehung von Erzieher und Zögling ist eine ganz eigenartige und bedingt auch eine Besonderheit der Stellung des geborenen Erziehers zu den Dingen überhaupt. Wir haben eingangs schon hervorgehoben, daß der wesentlich sachlich interessierte Mensch sich nicht besonders zum Erzieher eignet. Dies wird nun näher erläutert dadurch, daß die Aufgabe speziell des Lehrers, den Zögling in bestimmten Sachgebieten zu unterrichten, auch seine eigene Stellung zu diesen Gebieten verändert. Es handelt sich für ihn weniger darum, zu forschen, zu untersuchen, in seiner eigenen Kenntnis über die Dinge vorzudringen, als darum, gewonnene Erkenntnisse andern beizubringen. Die eigene Kenntnis ist Voraussetzung, aber nicht Ziel des Bemühens. Daher der Theoretiker, der Forscher, der Wissenschaftler nicht nur durch das mangelnde Interesse an der Einwirkung auf Menschen, sondern auch durch seine ganze geistige Richtung weniger zum Erzieher bzw. Lehrer paßt. Dasselbe gilt etwa vom Handwerker, der Lehrlinge heranzieht. Auch für den Lehrmeister ist weniger wichtig, Dinge hervorzubringen, als andern zu zeigen, wie sie gemacht werden müssen. Und dieses Zeigen, andere Unter-



weisen und Unterrichten ist nicht nur eine besondere Neigung, sondern auch eine besondere geistig-praktische Tätigkeit und ein besonderes Talent. Alle diejenigen, die eine Sache lieber selbst machen, oder denen im wesentlichen an der Vollendung einer Sache liegt, pflegen dies Talent nicht zu haben. Für sie ist das Zusehen, wie ein ungeschickter Junge die Sache anfängt, oft eine Qual. Daher sind z. B. die sogenannten vorzüglichen Hausfrauen oft für ihre Töchter keine guten Lehrmeister, da sie infolge ihres eigenen Tätigkeitstriebes und Interesses an der Güte der Arbeit nicht die Geduld haben, sie der Tochter zu zeigen, sondern sie lieber selbst verrichten.

Die für den Pädagogen charakteristische intellektuelle Eigenschaft ist die Fähigkeit der Mitteilung, der Übermittlung von Kenntnissen, Handfertigkeiten, Lehren, Überzeugungen, Prinzipien. Diese Fähigkeit hängt mit bestimmten, primären Eigentümlichkeiten und Neigungen zusammen. Man findet häufig bei Lehrern ein starkes Mitteilungsbedürfnis, eine gewisse Redseligkeit, verbunden mit der Eigentümlichkeit, alles in eine gewisse Form zu bringen, etwas Fertiges, Abgeschlossenes zu sagen, eine Meinung abzurunden, mit einem Gebiet abzuschließen. Durch diese Neigung zur Formung, Abrundung, verbunden mit Freude an der Mitteilung, unterscheidet sich der Pädagoge vom Forscher, der niemals fertig wird, der immer weiter sucht und dem an einer abgeschlossenen Mitteilung nichts liegt, der sich vielmehr in einsamem Verkehr mit den Ideen oder Sachen selbst genügt.

Dies Bedürfnis nach Mitteilung hängt tief mit einfachsten und grundlegendsten Eigenschaften zusammen. Es ordnet sich ein in das allgemeine Verhältnis der Erlebnisse zu ihrem Ausdruck, das bekanntlich ein individuell verschiedenes ist. Bei den einen geht das Erlebnis, das Gefühl leicht und hemmungslos in Ausdruck über, bei den andern schwer, ja ungern und gehemmt[1]). In weiterer Steigerung kommt es zu einer selbständigen Freude am Ausdruck, zu Übertreibung, Darstellung, Schauspielerei, Hysterie, auf der andern Seite zu quälender Stummheit. Diese Unterschiede berühren sich wiederum mit der schon hervorgehobenen geselligen Natur des Erziehers, speziell in dem Verhältnis des Einzelnen zum Zuschauer[2]). Der Erzieher gehört zu denen, die durch den Zuschauer nicht gehemmt werden dürfen, sondern sich frei äußern, sogar etwas in Szene setzen müssen, darstellen können. Sein Selbstgefühl, das wie bei allen herrschenden Naturen frei und sicher sein muß, enthält doch etwas von Steigerung aus den Augen des andern, fühlt sich etwa in der Verehrung der Kinder erhöht und spiegelt sich darin[3]). Mitunter führt dies zu einer gewissen, charakteristischen Selbstgefälligkeit, — er hört sich gern reden, verträgt keinen Widerspruch, beherrscht die Unterhaltung.

Die erwähnte Ausdrucksbereitschaft wird nun — ebenso wie die soeben berührten Eigentümlichkeiten des Selbstgefühls — beim guten Erzieher durch die gestellte Aufgabe in bestimmte, charakteristische Schranken gewiesen. Sie muß in Relation zum Zögling und dessen Bedürfnissen stehen, also sich be-

---

[1]) Vgl. Klages, Die persönliche Ausdrucksschwelle. Probleme der Graphologie, Leipzig 1910.

[2]) Vgl. v. Gebsattel, Der Einzelne und der Zuschauer. Zeitschrift für Pathopsychologie, II, 1. 1914.

[3]) Vgl. Voigtländer, Vom Selbstgefühl. Leipzig 1910.



schränken auf die Mitteilung von Lehren, Überzeugungen, Prinzipien, Regeln oder Übermittlung von Wissen oder Fertigkeiten. Seine eigenen persönlichen Erlebnisse braucht der Erzieher nicht mitzuteilen, im Gegenteil ist, wie wir sogleich sehen werden, Zurückhaltung der eigenen Person und somit eine gewisse Verschlossenheit in bezug auf die eigenen Angelegenheiten für den Erzieher notwendig und charakteristisch.

Wie gesagt verbindet sich dies Mitteilungs- und Redebedürfnis mit Abrundung und Darstellung theoretischer oder praktischer Wissensgebiete. Selbstverständlich wird bei einem guten Lehrer diese Abrundung seiner Kenntnisse niemals eine vollständige sein. Er wird sich vor dem Stagnieren hüten, aber er wird die Neuerwerbung von Kenntnissen mehr unter dem Gesichtspunkt der Mitteilung als der eigenen Forschung betreiben. So wird er sich etwa über die neueren Lehren über die Elektrizität orientieren, aber er wird keine selbständigen Forschungen auf diesem Gebiet machen. Ist somit für den Pädagogen, im Gegensatz zum Forscher, eine gewisse Abgegrenztheit des geistigen Horizontes charakteristisch, die unter Umständen zu einer spezifischen Beschränktheit, einer gewissen Verknöcherung führen kann, deren besondere Formen jedem Kritiker oder Spötter am Lehrerstand geläufig sind, so ist anderseits hervorzuheben, daß sich aus dieser relativen Abgeschlossenheit eine neue und eigenartige geistige Tätigkeit entfaltet, eben das Mitteilen, Erklären, Zeigen, Unterrichten, aus der sich in Anpassung an die verschiedenen, individuell bestimmten Aufgaben eine neue Vielseitigkeit, Beweglichkeit, Geschicklichkeit, ja Genialität entwickeln kann.

Die spezifische Tätigkeit des Mitteilens erfordert einerseits Verständnis für den Werdegang, den Herstellungsprozeß, die Entwicklung und Zerlegung eines Dinges, anderseits Verständnis und Anpassung an den geistigen Zustand und Standpunkt eines Menschen, der die Sache noch nicht kennt. Viele können sich nicht vorstellen, wie das noch Unbekannte, aber dem Beurteiler selbst Geläufige sich dem Uneingeweihten darstellen muß. Der Pädagoge muß den Standpunkt und Gesichtswinkel des Unbekanntseins verstehen können und darauf aufbauen. Die weitere Klarlegung dieser Tätigkeit müßte an der Hand der gebräuchlichen Anweisungen über Unterrichtsmethoden und dgl., die zur pädagogischen Berufsausbildung gehören, geschehen. Hier kann nicht näher darauf eingegangen werden. Worauf es uns ankam, war zu zeigen, daß die pädagogische Begabung eine spezifische geistige Veranlagung und Neigung enthält.

Nun ist diese nicht rein intellektuell, sondern führt noch tiefer in die geistige Persönlichkeit hinein. Der Erzieher ist ja nicht nur Lehrer, sondern auch Führer und Berater in Fragen der Lebensführung, der Zweifel, persönlicher Kämpfe und Konflikte. Und in allem muß er sich relativ einstellen, er muß die Fragen vom Standpunkt und der Persönlichkeit des Zöglings aus ansehen und ihm raten, was für ihn richtig ist, nicht was er für sich oder allgemein für richtig hält. Nietzsche[1]) sagt einmal: „Ein Erzieher sagt nie, was er selber denkt: sondern immer nur, was er im Verhältnis zum Nutzen dessen, den er erzieht, über eine Sache denkt. In dieser Verstellung darf er nicht erraten werden; es gehört zu seiner Meisterschaft, daß man an seine Ehrlichkeit glaubt." Nichts kann besser die eigen-

[1]) Band 16, Wille zur Macht, Nr. 980.

tümliche Zwischenstellung zwischen Ehrlichkeit und Verschlagenheit, die für den Erzieher charakteristisch ist, ausdrücken als wie diese Worte.

Der Erzieher muß seinen Standpunkt, seine Meinung zurückstellen, verschweigen können, er muß auch lügen können, etwas anders darstellen, als wie er es meint, oder wie es sich in Wirklichkeit verhält, falls die Wahrheit für den Zögling schädlich oder unverständlich ist. So müssen vielleicht, um dem Kinde die Achtung vor seinen Eltern zu erhalten, ihm Verfehlungen oder Unstimmigkeiten derselben verschwiegen werden. Oder es sei nur daran erinnert, nicht darüber diskutiert, daß man von vielen Seiten Verschweigen und falsche Darstellung sexueller Dinge für richtig hält. Oder der Erzieher wird einen zweifelnden jungen Menschen, von dem er fühlt, daß er ohne religiösen Halt nicht leben kann, im Glauben bestärken, einen andern, dessen kritische Veranlagung zu einer freieren Auffassung drängt, auf diesem Wege zur Klarheit verhelfen. Oder er wird heute einem jungen Mann einen Beruf anraten, von dem er morgen einen andern abbringen muß, und was dgl. mehr ist. Dabei wird die Darstellung der Sachlage immer verschieden ausfallen und immer ohne Rücksicht auf den eigenen Standpunkt erfolgen.

Überhaupt nimmt ganz allgemein das „unechte Psychische"[1]) in der Erziehung einen breiten Raum ein. Der Erwachsene muß etwa im Verkehr mit Kindern aus pädagogischen Rücksichten vielfach „unechte" Gefühlsregungen zum Ausdruck bringen, etwa über eine Unart entrüstet tun, über die er vielleicht insgeheim lacht, oder er muß ein Kind freundlich aufmuntern, gegen das er gar nicht freundlich gesinnt ist. Die Forderung der Gerechtigkeit und der gleichmäßigen Behandlung verlangt vom Lehrer, daß er allen Kindern seiner Klasse Freundlichkeit und Liebe zeigt, daß er keines „vorzieht". Nun ist die gleichmäßige Liebe gar nicht möglich; es werden sich in der Klasse immer Kinder finden, die er lieber hat als die andern, oder solche, die ihm unsympathisch sind, aber er muß diese echten Regungen der Zu- und Abneigung durch die angenommene gleichmäßige Freundlichkeit verdecken. Auch ist es gar nicht möglich, daß der Lehrer immer im gegebenen Augenblick des Unterrichts, etwa bei der Besprechung einer Dichtung wirklich und echt jedesmal die Gefühle, die er den Kindern durch das Gedicht einflößen will, empfindet, er muß aber begeistert oder ergriffen „tun". Dies führt mitunter zu jener etwas geschraubten und eingelernten Pathetik, jenem etwas verknöcherten und geräuschvollen „Idealismus", der wohl jedem als ein wenig komisch aus seiner Schulzeit erinnerlich ist. Der gute und geistig frische Lehrer wird dies natürlich vermeiden, aber auch bei diesem ist es nicht immer möglich, daß die echte Ergriffenheit sich in jeder Unterrichtsstunde einstellt; auch er muß die Lücken echter Gefühle durch deren Nachzeichnung überbrücken.

Dies alles, wie besonders die Notwendigkeit des Verschweigens und der relativen Darstellung setzt eine geistige Veranlagung voraus, die den Erzieher mit dem Diplomaten verwandt macht. Gleich diesem muß er sich einstellen, verschweigen, die Sachlage verschieben können. Und gleich diesem unterscheidet er sich

[1]) Siehe **Pfänder**, Zur Psychologie der Gesinnungen. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschungen. 1913 und 1916. — Hier wie dort wird „unecht" nur als Charakteristik bestimmter psychischer Tatsachen, nicht als Werturteil verwendet.



hierin von dem typisch geraden und aufrichtigen Menschen, der immer das meint, was er sagt, und das sagt, was er meint, und der sich geistig von dem diplomatisch veranlagten durch die mangelnde Beweglichkeit und Schmiegsamkeit, durch eine gewisse Steifheit und Geradlinigkeit unterscheidet, derzufolge es ihm nicht nur von seiten des Charakters, sondern auch von seiten der geistig-intellektuellen Veranlagung schwer fällt, mit der Wahrheit hinterm Berg zu halten. Aber von dem diplomatisch oder egoistisch Schlauen unterscheidet sich der Erzieher wiederum durch die besondere Art der Ehrlichkeit, die durch die sachliche Bindung an das, was für den Zögling richtig und gut ist, entsteht. Er muß seine Meinungen nicht rein objektiv aus einer Sache selbst entwickeln, sondern sie relativ zum Zögling betrachten. In dieser geistigen Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit muß er auch etwas vom Schauspieler haben, so sehr er sich sonst von diesem unterscheidet. Aber er muß gleich diesem verschiedene Kleider anziehen können, verschiedene Dinge anschaulich und lebendig darstellen. Aber trotzdem muß er in einem tieferen Sinne wahr sein, nicht nur, weil er nicht eigennützig sein darf, sondern weil es in der Natur seiner Aufgabe liegt, das der Sachlage Gemäße zu finden.

Somit haben wir für den Erzieher eine besondere Art der Geistigkeit festgelegt, die tief in seinem Wesen fundiert ist. Die verschiedenen Seiten seines Wesens lassen sich alle auf eine Wurzel zurückführen, die ihm eigentümliche Relativität zum Menschlichen, Persönlichen, auf das sich sein Wirken bezieht. Von hier aus müssen wir noch eine Spezialfrage behandeln, nämlich die Stellung desPädagogen zur Psychologie.

Daß der Erzieher psychologisches Verständnis für den Zögling haben muß, ist eine alte Forderung; es fragt sich nur, welcher Art diese Psychologie ist, bzw. wie sie sich zur wissenschaftlichen Psychologie verhält. Hier ergeben sich nun aus dem schon Ausgeführten ganz bestimmte Unterschiede und Grenzlinien. Nach dem bisherigen ist der typische Erzieher kein Theoretiker, sondern ein Praktiker, kein sachlich, sondern ein persönlich gerichteter Mensch, also kein Wissenschaftler. Nun ist aber die theoretische Psychologie Wissenschaft. Für den Psychologen ist die Psyche ein bestimmtes Gegenstandsgebiet, ein Objekt der Forschung und Untersuchung. Dies setzt natürlich eine völlig andere Einstellung voraus, als die des Pädagogen, für den sie ein Objekt der Bildung, Umformung und Wirksamkeit ist. Der Psychologe läßt den zu Beobachtenden in Ruhe, er betrachtet ihn, wie er ist, nicht wie er sein soll, und Veränderungen, auch pädagogisch bewirkte, sind wiederum nur ein Objekt der Forschung. Gemeinsam ist beiden freilich das psychische Verständnis, die Einfühlungsfähigkeit in das Objekt. Auch die Psychologie muß auf Feinfühligkeit, auf Verstehen beruhen, auf Eindringen in menschliche Tiefen. Mit einer Psychologie, die den Menschen lediglich als Experiment-Objekt behandelt, die bei nüchtern-registrierbaren Vorgängen stehen bleibt und auf Eindringen in die nur durch nachfühlendes Verstehen erschließbare tiefere Gefühlswelt verzichtet, wird man nicht weit kommen.

Im Unterschied zum Pädagogen nimmt der Psychologe jedoch seinem Objekt gegenüber eine beobachtende, ruhig abwartende Haltung ein, die sich der Eingriffe und Beeinflussungen enthält, während diese ja gerade die Domäne des Pädagogen sind.



Aber auch die Art der Erkenntnis ist trotz der Gemeinsamkeit der Einfühlung eine grundverschiedene. Der Psychologe geht auf allgemeine Erkenntnisse aus, die Einzelbeobachtung ordnet sich ihm ein in die Theorie. Auch die wissenschaftliche Untersuchung einer Einzelpersönlichkeit geht nach allgemeinen Prinzipien vor, wenn auch die Intuition das letzte Erkenntnismoment bildet. Aber im Gegensatz zu der Anschauung, die dem Psychologen das Wesen eines psychischen Phänomens zur Erfüllung bringt, ist die Erkenntnis des Pädagogen intuitiv in einem prägnanten Sinn, nämlich dem der praktischen Intuition. Er muß das Wesen des Zöglings fühlen, wissen, wie ihm zumute ist, was in ihm vorgeht. Aber es ist nicht nötig, daß er sich dies ausdrücklich klar macht; er braucht es nicht einzuordnen in ein wissenschaftliches System, in einen allgemeinen Zusammenhang. Seine Psychologie ist die des praktischen Menschenkenners, der den andern unmittelbar ansieht, was in ihnen vorgeht, was sie fühlen oder denken.

Nun schneidet die besondere Einstellung des Beobachters ganz verschiedene Seiten aus dem Objekt heraus und läßt andere unbeachtet. So gibt es je nach den praktischen Interessen verschiedene Arten von Menschenkenntnis. Die Einfühlung des beobachtenden Dichters, der aus seiner Umgebung Romanfiguren herausholt, ist naturgemäß eine andere, als die des Philosophen, der allgemeine Betrachtungen über die Menschen anstellt. Von der kontemplativen und uneigennützigen Einstellung dieser beiden unterscheidet sich der praktische Menschenkenner dadurch, daß er die Menschen auf ihre Verwendbarkeit zu seinen Zwecken ansieht. Er achtet vielleicht nur auf ihre berufliche Tüchtigkeit, während ihm ihre gemütlichen Eigenschaften entgehen. Auch gibt es ganz einseitige Gesichtswinkel der Menschenkenntnis, z. B. die des Hotelportiers, dessen Routine in der Beurteilung des zu erwartenden Trinkgeldes besteht.

Der Erzieher nun muß ein feines Ohr speziell für die Sphäre dessen haben, was dem Zögling nottut, was er braucht, wonach seine Wünsche, seine Konflikte, seine Hilfsbedürftigkeit gehen. Und auf dieser Erkenntnis baut sich dann die eigentliche erzieherische Tätigkeit auf, indem er die richtigen Worte, die richtigen Handlungen finden muß, die dem Zögling weiterhelfen können, die Eindruck auf ihn machen und in ihm Wirkungen in der gewünschten Richtung hervorzurufen. Es sind wohl genug Beispiele bekannt, wo ein geschicktes Wort zur rechten Zeit die tiefgehendsten Umwälzungen in einem jungen Menschen hervorgerufen hat und eine Umkehr erfolgte, die langes Predigen und Ermahnen nicht zustande brachte.

Dies Eingreifen zur rechten Zeit setzt ein besonderes Talent, ja in seiner höchsten Form eine besondere Genialität voraus. Diese Begabung ordnet sich der praktischen Befähigung und der praktischen Genialität überhaupt ein. Die Besonderheit des Erkenntnisvorgangs, der in der praktischen Anordnung liegt, — sagen wir, daß es Zeit ist, das Korn zu schneiden oder daß, um den Schützengraben zu halten, Verstärkung herbeigeholt werden muß und dgl. — ist über der Untersuchung der theoretischen Erkenntnis und der theoretischen Begabung noch gar nicht recht in Angriff genommen worden. Der geistige Vorgang des richtigen Disponierens, des richtige Anordnungen Treffens, setzt eine spezifische, von der theoretischen verschiedene Begabung voraus, deren höchste Stufe wohl vom genialen Feldherrn oder Staatsmann eingenommen wird. In dieser Tätigkeit sind ganz



spezifische geistige Akte enthalten, deren Aufbau zu studieren eine interessante Aufgabe wäre.

Von dieser praktischen Begabung bildet die pädagogische eine Unterabteilung. In ihr finden sich ebenfalls alle Stufen vom Talent bis zur Genialität, obwohl freilich diese Genialität der Natur der Sache nach nicht so zur Berühmtheit gelangen kann, da sie sich in bestimmten, öffentlich nicht bekannten Einzelaufgaben betätigt. Die geistig-praktische Tätigkeit des Pädagogen ist nun besonders kompliziert durch die Lebendigkeit ihres Objekts, das sich in ganz anderer Weise der Berechnung und Voraussage entzieht, wie etwa der Acker, der gedüngt werden muß, oder der Feind, der angreifen will. Wie gesagt, handelt es sich um Beeinflussung, d. h. gewollten Eintritt bestimmter psychischer Wirkungen in einem andern Menschen. So gewiß es nun ist, daß die psychische Wirkung von Ereignissen, Eindrücken, Worten und Handlungen bestimmten Gesetzmäßigkeiten unterliegt, so gewiß ist auch, daß diese in weitgehendstem Maße individuell nüancierbar und veränderlich sind und somit sehr schwer berechnet werden können. Es gibt ja allerdings eine ganze Reihe pädagogischer Regeln, Vorschriften und Ansichten über die Wirkung des Tadels, des Lobes, der Strafe und dgl., und ihnen liegen gewiß richtige Beobachtungen und Theorien zugrunde. Aber die richtige Anwendung ist doch im wesentlichen Sache des nicht näher zu beschreibenden Taktes, der augenblicklichen Intuition. Auch ist letzten Endes die Erziehung eine ganz persönliche Angelegenheit, d. h. sie beruht auf einem bestimmten persönlichen Konnex zwischen Erzieher und Zögling, zu dessen Zustandekommen außer der Eigenart des Zöglings die des Erziehers in Betracht kommt. So scheitert vielleicht mancher, etwas schwieriger zu behandelnde und eigenartige Mensch nur daran, daß er zufällig nicht den für ihn bestimmten Erzieher gefunden hat.

Von hier aus ordnet sich das Problem der Erziehung ein in das Problem menschlicher Beziehungen und ihrer Gesetzmäßigkeiten überhaupt. Daß Gesetze bestehen darüber, welche Art Menschen sich lieben können oder sich abstoßen müssen, welche sich verstehen können oder sich immer fremd bleiben, ist sicher, wenn diese Gesetzmäßigkeiten auch noch wenig erkannt sind. Es gibt da sehr interessante und komplizierte Probleme, deren sich bis jetzt allerdings vorwiegend nur Dichtung und Romanschreibung mit mehr oder weniger psychologischer Wahrscheinlichkeit angenommen hat. Für das Problem der Erziehung ist wichtig, daß es Fälle gibt, in denen die Erziehung scheitert, weil die betreffenden, durch die Situation zur Erziehung Bestimmten nicht für einander passen und trotz besten Willens die Sache immer und immer wieder verkehrt anfangen. So kommt es, daß mancher Junge, der zu Hause Schwierigkeiten macht, unter anderen Händen ganz fügsam wird, nicht so sehr durch größeres pädagogisches Geschick der neuen Erzieher an sich, sondern weil er nicht in seine Familie paßte, weil dort zu viel individuelle Reibungsflächen waren. Es kommt auch vor, daß Kinder einen bestimmten Fehler trotz beständiger Ermahnungen und Strafen nicht ablegen, nicht aus Bosheit, sondern weil zufällig nicht die richtige Art des Eingreifens gefunden wurde, die das Kind zur Einsicht hätte bringen können, und weil dann die fortwährend gleiche Behandlungsart nur abstumpfend wirkt, sogar dazu dient, den Fehler gleichsam festzunageln. Dann bewirkt oft ein zufälliger Eindruck, das Kind zu erleuchten, so daß es den Fehler fühlt und wirksam gegen



ihn angehen kann. Wie der Vorgang der Selbsterziehung, der Einsicht, Umkehr, Beeinflussung u. dgl. eigentlich näher beschaffen ist, wäre auch noch eine besondere Aufgabe der Untersuchung, die jedoch von unserem engeren Thema abführt.

Wir hatten gesehen, daß die besondere pädagogische Einstellung auf Wirkung und Beeinflussung von der des Psychologen verschieden ist und demnach auch ein anders geartetes psychologisches Verständnis voraussetzt. Daraus folgt, daß die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Psychologie für den Pädagogen nicht so wichtig ist, wie neuerdings mitunter gefordert zu werden scheint. Sie kann gewiß das psychologische Verständnis des Erziehers aufhellen und vertiefen, aber niemals die praktische Leitung ersetzen oder wesentlich verbessern. Die eventuelle wissenschaftliche Forschertätigkeit des Erziehers geht nebenher, kann sozusagen im Nebenamt geschehen, aber die wesentliche Einstellung des Forschers und Erziehers ist so grundverschieden, daß sie sich streng genommen ausschließt. Das Interesse an der moralischen Beurteilung des Zöglings oder seiner noch nicht genügenden Leistungsfähigkeit, überhaupt an dem „du sollst", ist hinderlich für die objektiv ruhige Erfassung seines Wesens, und anderseits läßt diese wiederum das beeinflussende und wirkende Moment zu sehr außer acht.

Die Beschäftigung mit der Psychologie kann im Pädagogen freilich ein gewisses Gegengewicht schaffen gegen die von manchen eingenommene zu scharfe fordernde und nach bestimmten Maßstäben messende Haltung. Wenn etwa ein unbegabtes oder sogar schwachsinniges Kind vom Lehrer als wesentlich faul und träge beurteilt, besser verurteilt wird, so kann geschultere Beobachtung gewiß sein Urteil berichtigen und seine Stellung und Behandlung des Kindes freundlicher gestalten. Im allgemeinen aber hängt eine zu große Strenge und Verständnislosigkeit des Erziehers mit einer Überspannung des fordernden Momentes in der Erziehung zusammen, einer Haltung, die das Verständnis für die Eigenart des Zöglings außer acht lassend, von außen fremde Forderungen und Maßstäbe an ihn heranbringt, und die somit mehr in seinem Charakter und Gefühlsleben begründet ist.

Im weiteren Zusammenhang berührt sich die Frage nach dem Verhältnis von Psychologie und Pädagogik mit der Frage, ob Theorie überhaupt, speziell pädagogische Theorie dem praktischen Erzieher nützen kann. Dies zu entscheiden ist nun hier nicht der Ort. Im allgemeinen scheint es so zu sein, daß der wirklich gute Erzieher die Theorie nicht braucht, daß sie aber, da so viel mehr Menschen mit Erziehungsaufgaben betraut werden müssen, als dafür veranlagt sind — man denke an die vielen Eltern — für diese die Beschäftigung mit pädagogischen Lehren und Methoden gewiß unterstützend und nützlich sein kann.

Man hat, um die Nutzlosigkeit der pädagogischen Theorie zu beweisen, darauf hingewiesen, daß einflußreiche pädagogische Theoretiker, wie z. B. Rousseau, selbst keine guten Pädagogen gewesen seien. Dies beweist aber wieder nur die Verschiedenheit theoretischer und praktischer Veranlagung, kann aber niemals als Argument gegen den Inhalt pädagogischer Lehren angeführt werden. Der wissenschaftliche Pädagoge oder Erfinder eines pädagogischen Systems braucht gar nicht selbst zu erziehen; es ist für die Theorie gleichgültig, ob diese aus der Beobachtung eigener oder fremder Tätigkeit gewonnen wird. So braucht der Theoretiker selbst kein guter Erzieher zu sein, kann aber aus der Beobachtung fremder Maßnahmen und Erfolge viel lernen. Als unbeteiligter Zuschauer sieht



er vielleicht Mängel der Erziehung besser, als der praktisch Tätige, und es ist ein von vielen zwar oft gebrauchter, aber nichtsdestoweniger ungerechtfertigter Einwand gegen gute Ratschläge dritter, daß der Betreffende es in praxi auch nicht besser machen würde. Der Inhalt einer Theorie kann durchaus richtig sein, auch wenn Ungeduld und Ungeschick sie nicht immer leicht durchführbar macht.

Worauf es uns in diesem Zusammenhange ankam, war, zu zeigen, daß theoretischer und praktischer Pädagoge wiederum etwas verschiedenes sind, unbeschadet der Möglichkeit, daß sich beide in einem Menschen vereinigen können, so daß sich die Theorie auf Erkenntnis des eigenen Tuns und der eigenen Maßnahmen aufbaut.

So wünschenswert feinere Analysen in mehreren Punkten sein mögen, so dürfte das Gesagte doch einige Richtlinien festgelegt haben, auf denen sich theoretisch und praktisch weiter bauen läßt.

Die Ergebnisse seien in Folgendem noch einmal kurz zusammengefaßt: Wir hatten gesehen, daß Erziehung in erster Linie eine menschlich-persönliche Angelegenheit ist und daraus gefolgert, daß Neigung zu Umgang mit Menschen eine erste Voraussetzung zum Erzieherberuf ist. Diese Neigung bestimmt sich näher als Neigung, auf Menschen in bestimmter, planmäßiger Weise einzuwirken, sie in gewissem Sinn zu beherrschen. Somit ergab sich als weitere natürliche Voraussetzung Freude, über andere zu dominieren, also eine gewisse Herrschsucht, die jedoch durch ihren Zweck und ihre Aufgabe charakteristische Einschränkungen und Nüancen aufweisen muß. Als solche ergaben sich Milde und Verständnis für die Eigenart des Zöglings. In tieferem Zusammenhang führte dies auf eine allgemeine freundliche und jasagende Haltung der Welt und dem Leben überhaupt gegenüber. Damit verbindet sich aber die Fähigkeit, bestimmte Forderungen aufzustellen und diese durchzusetzen, also ein kritischer Zug, verbunden mit Festigkeit des Wollens. Wir hatten einen bestimmten Menschentypus in Gegensatz zum Erzieher gestellt, nämlich den sachlichen Typus. Besonders zeigte sich der Unterschied in intellektuellem Gebiet auf der Grundlage einer bestimmten Interessenrichtung. Der sachliche Mensch bemüht sich vorwiegend um Erforschung oder Hervorbringung von Dingen, Unternehmungen, Plänen, Idealen. Im Verhältnis dazu ist ihm die Arbeit und Wirksamkeit am Menschen gleichgültig. Mit Erziehungsaufgaben betraut, wird er leicht ungeduldig, ungeschickt und zu streng. In seiner Einstellung auf sachliche Vollkommenheit fehlt ihm häufig das Verständnis für den Standpunkt noch nicht unterrichteter Menschen, ihm fehlt die spezifische pädagogische Fähigkeit des Zeigens, andern etwas beizubringen, zu erklären. Zu dieser pädagogischen Tätigkeit gehört eine bestimmte Begabung, die sich von der theoretischen, künstlerischen oder praktisch-technischen unterscheidet. Ihr Streben geht weniger auf Gewinnung von Neuem, als auf Übermittlung des Gegebenen und Vorhandenen. Sie ordnet sich der allgemein praktischen Begabung des richtigen Disponierens, Befehlens, Anordnens ein und enthält eine besondere von der theoretischen verschiedene Erkenntnis. Ihr spezifisches Merkmal ist praktische Intuition, praktisches psychologisches Verständnis, besonders dessen, was ein anderer Mensch braucht, was ihm nottut, und besonders, was auf ihn wirkt. Als weitere allgemeine geistige Eigenschaften des Erziehers erkannten wir Beweglichkeit, Anpassungsfähigkeit, diplomatische Fähigkeiten.



Diese Skizzierung möge genügen. Es bleibt noch die Frage, ob derartige Ausführungen für die praktische Berufspsychologie von Wert sein können, d. h. einem, der sich dem Erzieherberuf widmen will, praktische Direktiven geben. Nun ist gewiß, daß über seine Befähigung niemand von vornherein entscheiden kann, daß niemand wissen kann, ob er in dem gewählten Beruf auch praktischen Erfolg haben wird. Was aber einer gewissenhaften Selbstprüfung im voraus zugänglich ist, das sind die Neigungen eines Menschen, und so dürfte nicht zu viel verlangt sein, wenn sich jeder angehende Erzieher die Frage vorlegt, ob er Freude daran hat, mit Menschen umzugehen, sie zu beeinflussen, ihnen etwas zu zeigen und zu erklären, oder ob er sich lieber mit der Hervorbringung oder Erforschung von Dingen beschäftigt. Auch dürfte ein Mensch in dem Alter, in dem man sich für einen Beruf entscheidet, doch schon einige Erfahrung darüber haben, ob er die Fähigkeit hat, sich andern Menschen gegenüber durchzusetzen, oder ob er ihrem Willen gegenüber zu nachgiebig ist.

Die Entscheidung für einen Beruf hängt ja leider in Wirklichkeit von so vielerlei Faktoren ab, daß eine vollkommene Auslese der Tüchtigen wohl niemals ganz möglich sein wird. Es ist ja auch nicht notwendig, daß jeder ein idealer und vollkommener Erzieher ist, aber irgendeine von den genannten Eigenschaften sollte doch vorhanden sein. Der ideale Zweck der Berufspsychologie ist der, nach Möglichkeit sachliche Prinzipien bei der Berufswahl ausschlaggebend sein zu lassen und nach Möglichkeit den Geeigneten und Tüchtigen heranzuziehen. So mögen diese Zeilen einen Beitrag zur Verwirklichung dieses Zieles geliefert haben

---

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Statistisches zur Pflege der Pädagogik an den deutschen Hochschulen.

Die Zeitschrift für Päd. Psych. hat seit 1911 halbjährlich Bericht erstattet über die Vorlesungen und Übungen, mit denen die Pädagogik im Lehr- und Forschungsbetriebe der deutschen Universitäten vertreten ist. Ähnliche Aufstellungen wurden neuerdings auch an anderen Orten gebracht, so im „Archiv für Pädagogik" und im „Pharus". Die alten Klagen über die Vernachlässigung der Erziehungswissenschaften an unseren Hochschulen finden in diesen Übersichten ihren zahlenmäßigen Beleg. Doch sind in jüngster Zeit merkliche Fortschritte ersichtlich. Es wäre darum eine lohnende Aufgabe, eine Statistik der pädagogischen Vorlesungen und Übungen nicht bloß für die Halbjahre, sondern für größere Zeitstrecken aufzustellen. Aus zwei Ansätzen zu solcher mühevollen Sammelarbeit seien im folgenden einige Teile wiedergegeben.

1. Max Döring hat für den noch zu kurzen Zeitraum vom Winterhalbjahr 1913 bis mit Sommerhalbjahr 1916 eine ziffernmäßige Übersicht aller erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen an jeder der deutschen Universitäten gegeben.[1]) Er gliedert dabei nach Teilgebieten der pädagogischen Lehre, verzichtet aber, das Gewicht der einzelnen Vorlesungen durch die Angaben der angesetzten Wochenstunden irgendwie in Rechnung zu bringen. Seine Tafel zeigt abgekürzt das folgende Bild:

[1]) Vgl. Leipziger Lehrerzeitung, Jahrgang 1916, Nr. 24, S. 524/25.



Verteilung der pädagogischen Vorlesungen an den deutschen Universitäten vom Winterhalbjahr 1913/14 bis mit Sommerhalbjahr 1916.

Universität	Geschichte der Pädagogik	Allgem. Pädagogik usw.	Schulgesundheitspflege	Theor. u. Prax. d. Erziehung	Theor. u. Prax. d. sprachl. u. hist. U.	Theor. u. Prax. d. naturw. u. math. U.	Theor. u. Prax. d. techn. Unterr.	Jugendpflege u. Jugendfürsorge	insgesamt
Berlin	12	17	4	15	3	—	4	2	57
Bonn	3	9	1	11	—	4	—	—	28
Breslau	3	10	2	8	1	1	1	—	26
Erlangen	7	10	4	11	1	4	—	—	37
Frankfurt (seit W. 1914)	4	8	—	—	—	4	—	4	20
Freiburg	3	7	—	1	1	—	—	—	12
Gießen	4	8	—	2	—	2	3	—	19
Göttingen	4	9	3	13	1	4	1	—	35
Greifswald	3	2	—	9	—	—	3	1	18
Halle	12	11	3	8	3	1	8	—	46
Heidelberg	7	8	1	14	—	—	16	3	49
Jena	2	16	—	8	—	1	—	—	27
Kiel	2	2	1	10	1	2	—	—	18
Königsberg	3	2	1	7	—	—	2	—	15
Leipzig	17	30	5	23	6	39	11	—	131
Marburg	3	3	—	12	—	1	4	—	23
München	9	34	3	10	7	—	5	5	73
Münster	5	11	1	7	1	5	—	—	30
Rostock	—	5	—	3	—	—	—	—	8
Straßburg	2	2	—	11	—	—	—	—	15
Tübingen	3	23	—	10	2	3	—	—	41
Würzburg	5	16	—	—	—	—	—	—	21

2. Die verdienstvolle Mühe, die Pflege der Pädagogik und zugleich auch der Psychologie an ein- und derselben Universität, an der zu Leipzig, so weit zurückzuverfolgen, als es die erhaltenen Vorlesungsverzeichnisse gestatten, hat Dr. Hermann Götz auf sich genommen. Aus seinen beiden sorgfältigen Arbeiten[1]), die ein schönes geschichtliches Bild zeichnen, sei hier mit Erlaubnis des Verfassers — unter Kürzung des verbindenden Textes und unter Weglassung der biographischen Mitteilungen — nur die Reihe der pädagogischen Vorlesungen und Veranstaltungen herausgehoben.

1. Sommerhalbjahr 1780 bis Winterhalbjahr 1789/90.

Mag. Michael Weber, Theol. Bacc., zunächst ein Glied der philosophischen Fakultät, seit dem Sommer 1782 der theologischen angehörend, hielt ein zweistündiges theoretisch-katechetisches Praktikum ab (S. 1780, W. 1780/81, S. 1781, W. 1781/82, S. 1782[2]). Mag. Joh. Gottl. Burckhardt veranstaltete einmal mündliche und schriftliche katechetische Übungen (W. 1780/81). Über Pädagogik las zuerst Mag. Benjamin Weiske (4 Std., W. 1781/82). Mag. Samuel Gottl. Wald kündigte an: Pädagogik nach Feders Aphorismen (2 Std., W. 1783/84). Johann Georg Heinrich Feder,

[1]) Vorlesungen über Pädagogik und Psychologie an der Universität Leipzig seit Winter 1846. (Sächs. Schulzeitung, Jahrg. 1915, Nr. 36; 37; 39.) Vorlesungen über Pädagogik u. Psychologie an der Universität Leipzig seit Sommer 1780. (Sächs. Schulzeitung. Jahrg. 1916. Nr. 22—25.)

[2]) S. = Sommerhalbjahr, W. = Winterhalbjahr.



einer der sogenannten Philosophen und Psychologen für die Welt, ein Eklektiker und Gegner Kants, verschmolz mit dem strengen Vollkommenheitsprinzip einen edlen Eudämonismus. Über Pädagogik lasen ferner der außerordentliche Professor der Philosophie Joh. Joachim Schwabe (2 Std., S. 1783, W. 1783/84) und der Mag. Karl Sigismund Ouvrier (4 Std., W. 1789/90), letzterer im Anschluß an John Locke. Mit der Pädagogik hat sich von 1784 an vermutlich, wenn auch nicht gerade eingehend, Karl Adolf Caesar, Phil. P. E., beschäftigt. Seit dem Winter 1779/80 kündigte er, wie auch einige andere Lehrer der Philosophie, bis zum Winter 1784/85 regelmäßig eine zweistündige Vorlesung an: Enzyklopädie der gesamten Bildung. Anfangs legte er ihr das Buch Joh. Georg Sulzers: „Kurzer Begriff aller Wissenschaften und anderen Teile der Gelehrsamkeit“ zugrunde, zuletzt benutzte er die „Synopsis eruditionis universae“ des Quedlinburger Gymnasialrektors Joh. Heinrich Friedrich Meinecke. Dieser bezeichnet die Pädagogik als Wissenschaft.

2. Sommerhalbjahr 1790 bis Winterhalbjahr 1799/1800.

Mag. Karl Heinrich Ludwig Pölitz: Pädagogik (2 Std., S. 1794, W. 1794/95). Er war ein hervorragender Gelehrter und vielseitiger, fruchtbarer Schriftsteller. Die Pölitzsche Erziehungswissenschaft kann, „als ein besonders wohlgelungener Ausdruck der Kantischen Lehren, soweit sie für die Pädagogik als eine praktische Wissenschaft wertvoll sind, angesehen werden“. Mag. Abr. Theoph. Raabe: Plutarchs Buch über die Erziehung der Knaben (2 Std., S. 1795). Mag. Joh. Georg Friedrich Goetze, der dem Anscheine nach ein Anhänger Kants war: Theorie der Pädagogik (2 Std., W. 1795/96). Mag. Gottfr. Fähse: Pädagogik nach dem von ihm selbst verfaßten Buche: „Grundriß der technisch-praktischen Erziehung,“ Leipzig 1797 (4 Std., W. 1796/97, W. 1797/98). Fähse ist Kantianer und vermutlich durch Niemeyer zu dem großen Königsberger Meister geführt worden. Er stützt seine pädagogischen Ausführungen auf psychologische Voraussetzungen.

3. Sommerhalbjahr 1800 bis Winterhalbjahr 1809/10.

Nur einmal las Michaelis: Pädagogik nach Vierthalers Kompendium: Elemente der Pädagogik und Methodik. Salzburg 1793 (2 Std., S. 1800). Franz Michael Vierthaler, der „salzburgische Overberg“, einer der bedeutendsten katholischen Schulmänner, in den verschiedensten Wirkungskreisen außerordentlich tüchtig erfunden, schrieb 1791 für seine Zöglinge am Seminar die „Elemente der Methodik und Pädagogik“, die 4 mal neu aufgelegt wurden.

Mag. August Ludwig Diemer, anfangs der philosophischen Fakultät, seit Winter 1803/04 der juristischen angehörend, lehrte gratis: Pädagogik nach Heusingers Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst, Leipzig bei Härtel 1795, und seinem eigenen Kompendium „Vorbereitung auf die Pädagogik usw.“, 1802, Leipzig bei Tauchnitz (4 Std., S. 1802, W. 1802/03). Später legt Diemer seinen Vorlesungen nur sein eigenes Kompendium zugrunde (2 Std., W. 1803/04, W. 1806/07). Christian Weiß liest zweimal über Pädagogik: das eine Mal stützt er sich auf Fehses „Grundriß der technisch-praktischen Erziehung“ (2 Std., S. 1802), das andere Mal auf Niemeyers „Leitfaden der Pädagogik und Didaktik“, Halle 1802 (2 Std., S. 1803). Der a. o. Professor der Philosophie Georg Christian Hoepfner hielt einmal pädagogische Vereinigung ab (2 Std., W. 1802/03), einmal sprach er über Pädagogik (2 Std., S. 1803), dann hielt er öfters eine Vorlesung: Theorie der physischen Erziehung der Jugend nach dem von ihm verfaßten Buche: „Theorie einer physischen Erziehung der Jugend.“ (4 Std., S. 1804; in den Ferien an zu bestimmenden Stunden S. 1805; 2 Std., S. 1807, W. 1808/09.) Mag. Johann Karl August Schuffenhauer kündigte einmal die Vorlesung an: „Methode, die Jugend in der Religion zu unterweisen,“ auf Grund seines Buches: Anweisung, wie man die Kinder in der Religion unterrichten soll. Leipzig b. Richter 1804. Friedr. August Carus hat nur eine pädagogische Vorlesung gehalten: Grundlagen und Theorie der Pädagogik (2 Std., S. 1806). Mag. Adolf Gottlob Ferdinand Krause, med. Bacc., belehrte seine Hörer über: Theorie der physischen Erziehung der Jugend (2 Std., S. 1806, 1808, 1809). Seit 1808 legte er seinen Vorlesungen sein in diesem Jahre bei Dürr erschienenes Buch zugrunde: „Psychische Erziehungskunde für Lehrer und Erzieher.“ Im Jahre



1808 begann der Mag. Friedrich Wilhelm Lindner seine reiche, zweiundfünfzigjährige Tätigkeit im Dienste der Pädagogik an der Universität Leipzig. Er bot folgendes. Pädagogik (2 Std., S. 1808). Pädagogik und Didaktik (2 Std., W. 1808/09, S. 1809, W. 1809/10). Diese Vorlesung war gratis und wurde im W. 1808/09 vierstündig gehalten. Außerdem veranstaltete Lindner ein methodisches Praktikum (2 Std., S. 1808, W. 1808/09, S. 1809, W. 1809/10). Johann Georg Rosenmüller, erster Professor der Theologie, kündigt an: Katechetik nach seinem Buche: „Anweisung zum Katechisieren." (S. 1809.) Er war auch als Pfarrer an der Thomaskirche und als Superintendent tätig. Für das Schulwesen zeigte er reges Interesse. Sein Büchlein, das in 3. Auflage 1793 in Leipzig bei G. E. Beer erschienen ist, gibt auf 52 Seiten klare, kurze, verständnisvolle Anweisungen zum Katechisieren. Beigefügt hat er die „Kurze Nachricht von der Einrichtung der Freischule zu Leipzig", verfaßt von deren erstem Direktor, C. G. Plato. Rosenmüller leitete auch katechetische Übungen (2 Std., W. 1807/08, S. 1808).

4. Sommerhalbjahr 1810 bis Winterhalbjahr 1819/20.

Neu treten uns als Lehrer der Pädagogik in diesem Zeitraum zwei bedeutende Gelehrte entgegen. Es sind Christian Daniel Beck[1]), ordentlicher Professor der griechischen und lateinischen Sprache und Literatur, und Christian Kruse[2]), ordentlicher Professor der historischen Hilfswissenschaften, bekannt durch seinen „Atlas und Tabellen zur Übersicht der Geschichte aller europäischen Länder und Staaten". Beck las: Pädagogik und Didaktik für zukünftige Lehrer an höheren Schulen (2 Std., S. 1810). Ferner leitete er philologische und didaktische Übungen im Königl. philologischen Seminar (Mittwochs und Sonnabends von 3—5 Uhr, S. 1817, S. 1818, W. 1818/19, S. 1819, W. 1819/20). Kruse zeigte an: Pädagogik und Didaktik nach Niemeyer (4 Std., W. 1812/13; 6 Std., S. 1813). Didaktik (4 Std., W. 1814/15). Didaktisch-pädagogische Enzyklopädie (4 Std., S. 1814). Übungen der pädagogisch-didaktischen Vereinigung. Von bereits angeführten Dozenten wurden folgende Vorlesungen und Übungen abgehalten. Rosenmüller: Katechetik nach seinen Sätzen (S. 1810, W. 1810/11, S. 1812, S. 1813, wöchentlich 2 Std.). Schuffenhauer: Pädagogik (2 Std., S. 1810, S. 1818). Elemente der Pädagogik (2 Std., W. 1810/11). Katechetik nach seinem Buche (2 Std. 1812/13). Hoepfner: Theorie der physischen Erziehung der Kinder nach seinem Buche, welches er den Hörern darreichen wird (S. 1812, W. 1812/13, S. 1818, W. 1819/20, allemal 2 Std.). Pölitz: Wenn die hinlängliche Zahl zusammenkommen wird: Entweder Pädagogik nach seinen Thesen oder Enzyklopädie der einzelnen philosophischen Wissenschaften nach seinem Auszug: Die philosophischen Wissenschaften in einer enzyklopädischen Übersicht, Leipzig 1813, während einer den Hörern zusagenden Zeit (W. 1815/16). Pädagogisches Praktikum, Fortsetzung (S. 1816). Pädagogik nach seinen Sätzen (2 Std., S. 1817). Pädagogisch-praktische Vorlesungen (2 Std., S. 1818/19). Pädagogisch-praktische Übungen (2 Std., S. 1819). Lindner: Pädagogik und Didaktik (2 Std., S. 1810, W. 1810/11). Die zu allen Zeiten erprobten wichtigsten Grundlagen der Erziehungs- und Unterrichtslehre mit hinzugefügter methodisch praktischer und auch katechetischer Unterweisung (4 Std., S. 1816, S. 1817, S. 1818, S. 1819, W. 1819/20). Geschichte der Erziehung (2 Std., S. 1812). Geschichte der Erziehung, in Beziehung gebracht zur neuesten Umgestaltung derselben durch Pestalozzi (2 Std., W. 1812/13). Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (2 Std., S. 1813, W. 1813/14). Methodisches Praktikum, verbunden mit katechetischen Übungen und solchen, welche in der Verwaltung der Schulämter fördern (4 Std., S. 1810, W. 1810/11, S. 1812, W. 1812/13, S. 1813, S. 1814, W. 1814/15, S. 1815, W. 1815/16). Pädagogische Vereinigung (4 Std., S. 1819, W. 1819/20). Pädagogische Theorie, das Leben oder die Lehre Jesu Christi nach den Evangelisten vorzutragen, für Religionslehrer (2 Std., S. 1815).

5. Sommerhalbjahr 1820 bis Winterhalbjahr 1829/30.

Beck: Philologische (kritische und erklärende) und didaktische Übungen des Königl. philologischen Seminars (in allen Semestern von S. 1820 bis W. 1829/30, wöchentlich 4 Std.). Kruse: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Std.,



S. 1820, W. 1820/21; 4 Std., W. 1821/22, W. 1822/23). Pädagogik und Didaktik (4 Std., W. 1823/24, W. 1824/25). Übungen der pädagogisch-didaktischen Vereinigung (an zu bestimmenden Stunden, S. 1820, W. 1820/21, S. 1821). Hoepfner: Theorie der Schulwissenschaft für künftige Gymnasiallehrer (4 Std., S. 1820). Theorie der physischen Erziehung der Kinder (2 Std., S. 1821, W. 1822/23, W. 1823/24, W. 1824/25 Schuffenhauer: Katechetische Unterweisungen (2 Std., S. 1821). Elemente der Katechetik nach seinem Buche (2 Std., W. 1822/23, S. 1823). Tittmann, Aug. Heinrich, erster Professor der Theologie: Katechetische Übungen (2 Std., W. 1821/22, W. 1824/25). Cramer, Ludwig Dankegott, ord. Prof. d. Theologie: Homeletik und Katechetik (2 Std., W. 1821 bis 1822). Michaelis: Katechetik nach seinem Buche (2 Std., S. 1822). Mag. Ernst Klotz: Pädagogik oder Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Std., W. 1822/23, W. 1823/24, S. 1824, W. 1824/25, S. 1825). Lindner: Pädagogik und Didaktik verknüpft mit Katechetik und Schulkunde (4 Std.) Die wichtigsten Grundlagen und Elemente der Pädagogik und Didaktik mit angefügter katechetischer und methodisch-praktischer Unterweisung (4 Std., W. 1823/24). Erziehungs- und Unterrichtslehre mit angefügter katechetischer Unterweisung (4 Std., S. 1825). Die wichtigsten und erprobten Vorschriften der Pädagogik und Didaktik, verbunden mit Katechetik und Schulkunde (4 Std., W. 1826/27). An zu bestimmenden Stunden pädagogische Vereinigung (S. 1820). Methodisch-praktische Übungen (an zu bestimmenden Stunden, S. 1821, W. 1821/22, S. 1822, W. 1822/23, S. 1823). Katechetische und methodisch-praktische Übungen (zu gewohnten Stunden, W. 1823/24, S. 1824, W. 1824/25, S. 1825). Katechetische Übungen (S. 1825 bis W. 1829/30). Seit S. 1824 hielt Lindner seine Übungen an der Bürgerschule ab. Wichtig ist es, daß Lindner, indem er von der philosophischen in die theologische Fakultät übertrat, 1825 zum außerordentlichen Professor der Katechetik und Pädagogik, also zum ersten offiziellen Vertreter der Pädagogik ernannt wurde. Er trat seine Professur auf Grund einer Joh. Aug. Heinrich Tittmann gewidmeten Schrift an: „De finibus et praesidiisartis paedagogicae secundum principia doctrinae christinae." Außer Lindner widmete noch ein anderer Lehrer an der Universität Leipzig seine ganze Kraft der Pädagogik. Es ist Georg Justus Karl Louis Plato. Sein Vater war Karl Gottlieb Plato, der erste Direktor der Ratsfreischule zu Leipzig. Plato veranstaltete folgende Vorlesungen und Übungen: Katechetik: (2 Std., W. 1824/25 bis W. 1829/30). Die wichtigsten Regeln der Erziehung (2 Std., W. 1825/26, S. 1826). Didaktik (2 Std., W. 1826/27, W. 1829/30). Die gesamte Pädagogik (2 Std., S. 1827, W. 1827/278, S. 1828, W. 1828/29, S. 1829). Katechetische Übungen (2 Std., S. 1825, W. 1825/26, S. 1826, W. 1826/27, S. 1827, W. 1827/28, S. 1828, W. 1828/29, S. 1829, W. 1829/30). Katechetisch-pädagogischer Verein, von Plato begründet (an bestimmten Stunden, W. 1826 bis 1827, S. 1827, W. 1827/28, S. 1828, W. 1828/29, S. 1829, W. 1829/30). Es sei noch eines eigentümlichen Umstandes Erwähnung getan. Lindner war nicht nur Lehrer an der Universität, sondern auch an der Bürgerschule, und Plato wirkte nicht nur an der ersteren, sondern seit 1824 auch an der Ratsfreischule, und zwar als Lehrer; seit dem 26. April 1844 führte er den Titel Vizedirektor. So waren durch diese beiden Männer unmittelbare Beziehungen zwischen der Volksschul- und der Hochschulpädagogik hergestellt, eine Sachlage, die sehr erfreulich war. Mag. Karl Heinrich Frotscher: Philologische und didaktische Übungen der lateinischen Gesellschaft (4 Std., W. 1827/28, S. 1828, W. 1828/29, S. 1829, W. 1829/30). Mag. Joh. Christian Jahn: Diejenigen Kapitel der Pädagogik, welche die Lehrtätigkeit an den Gymnasien berücksichtigen (2 Std.).

6. Sommerhalbjahr 1830 bis Winterhalbjahr 1839/40.

Es lasen Lindner: Pädagogik und Didaktik nebst einer Anleitung zum Katechisieren und zur zweckmäßigen Beaufsichtigung und Organisation der verschiedenen Schulen (4 Std., S. 1830, W. 1830/31, S. 1831, W. 1831/32, S. 1832, W. 1832/33(?), S. 1833, W. 1833/34, S. 1834, S. 1835, W. 1835/36). Pädagogik, Didaktik und Methodik, nebst einer theoretischen Anleitung zum Katechisieren, zum zweckmäßigen Organisieren der verschiedenen Schulen und zur erfolgreichen Verwaltung der verschiedenen Schulämter (4 Std., W. 1836/37, S. 1837, W. 1837/38, S. 1838, W. 1838/39,



S. 1839, W. 1839/40). Katechetik (2 Std., W. 1831/32). Katechetik und Homiletik, verbunden mit populärer Dogmatik (4 Std., W. 1835 bis 1836). Katechetik, Homiletik, Liturgik und Seelsorge (4 Std., S. 1836). Katechetik, Homiletik, Liturgik und spezielle Seelsorge, nebst einer Ein- und Übersicht der wichtigsten Gesetze des protestantischen Kirchenrechts (2 Std. öffentl., 4 Std. privatim, S. 1837, S. 1838). Katechetische Übungen in der Bürgerschule (4 Std., S. 1830 bis W. 1839/40). Allgemeine Didaktik und spezielle Methodik für alle Schulwissenschaften (4 Std., S. 1836). Plato: Pädagogik (3 Std., S. 1830, S. 1831, S. 1832, S. 1833, S. 1834 ; 4 Std., S. 1835, S. 1836, S. 1837, S. 1838, S. 1839). Das vierstündige Kolleg las Plato öffentlich und unentgeltlich. Pädagogik für künftige Hauslehrer (2 Std., W. 1830/31, W. 1831/32, W. 1832/33(?). Anleitung zur Erziehungs- und Unterrichtskunst für künftige Hauslehrer (2 Std., W. 1833/34, W. 1834/35, W. 1835/36, W. 1836/37, W. 1837/38, W. 1838/39, W. 1839/40). Geschichte der Pädagogik (2 Std., W. 1831/32, W. 1833/34). Katechetik (2 Std., S. 1831, S. 1832, S. 1833, S. 1834, S. 1835, S. 1836, S. 1837, S. 1838, S. 1839). Über Schulaufsicht (2 Std., W. 1834/35). Katechetische Übungen (2 Std., S. 1830 bis W. 1839/40). Katechetisch-pädagogischer Verein (in festgesetzten Stunden, S. 1830 bis W. 1839/40). Mag. Robert Otto Gilbert, Lic. theol.: Erziehungslehre (4 Std., S. 1837, W. 1837/38). Übungen seiner katechetischen Vereinigung (in zu bestimmenden Stunden, W. 1837/38, S. 1838, W. 1838/39, S. 1839). Katechetische Übungen mit vorausgeschickten Vorlesungen über katechetische Disziplin und Kunst (2 Std., S. 1838). Leitung katechetischer Übungen (in zu bestimmenden Stunden, S. 1837, S. 1839, W. 1839/40). Carl Friedr. August Nobbe, Altphilolog, a. o. Prof. d. Philos.: Pädagogik für künftige Gymnasiallehrer mit didaktischen Übungen (2 Std., W. 1835/36). Didaktische Übungen (S. 1835, 2 Std.). Beck: Übungen des Königl. philologischen Seminars (2 Std. philologische und kritische, 2 Std. didaktische, S. 1830, W. 1830 bis 1831, S. 1831, W. 1831/32, S. 1832). Schulkunde für künftige Lehrer höherer Schulen (3 Std., W. 1831/32). Frotscher: Übungen der lateinischen Gesellschaft (2 Std. philologische und kritische, 2 Std. didaktische).

7. Sommerhalbjahr 1840 bis Sommerhalbjahr 1846.

Lindner: Pädagogik, Didaktik und Methodik, nebst einer Anleitung zum Katechisieren und zur zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung der verschiedenen Schulen (4 Std., S. 1840, W. 1840/41, S. 1841, W. 1841/42, S. 1842, W. 1842/43, S. 1843, W. 1843/44; 3 Std., S. 1844; 4 Std. W. 1844/45, S. 1845). Geschichte und Theorie der Pädagogik (3 Std., S. 1844). Katechetik (2 Std., W. 1842/43, S. 1843; 4 Std., W. 1843/44; 2 Std., W. 1844/45; 4 Std., W. 1845/46; 2 Std., S. 1846). Katechetische Studien mit der Lausitzer Predigergesellschaft (2 Std., W. 1845/46, S. 1846). Katechetische Übungen in der Bürgerschule (4 Std., S. 1840 bis einschließlich S. 1846). Plato: Pädagogik, unentgeltlich (4 Std., S. 1840, S. 1841, S. 1842, S. 1843, S. 1844, S. 1845, S. 1846). Anleitung zur Erziehungs- und Unterrichtskunst für künftige Hauslehrer (2 Std., W. 1840/41, W. 1841/42, W. 1842/43, W. 1843/44, W. 1844/45, W. 1845/46). Katechetik (2 Std., S. 1840 bis einschließlich S. 1846). Katechetische Übungen (2 Std., S. 1840 bis mit S. 1846). Katechetisch-pädagogischer Verein (in den bestimmten Stunden, S. 1840 bis einschließlich S. 1846). Hartenstein: Über die Grundbegriffe der Pädagogik, nach Herbarts Buch: „Umriß pädagogischer Vorlesungen", 2. Ausgabe, Göttingen 1841 (2 Std., S. 1844). Gilbert: Katechetik (2 Std., W. 1840/41). Katechetische Übungen (in den zu bestimmenden Stunden, S. 1840, W. 1840/41, S. 1841). Friedrich Bülau, ordentl. Professor der Philosophie, seit S. 1847 Doctr. polit. et cam. P. O.: Über öffentliches Unterrichtswesen (1 Std., S. 1844, W. 1844/45, S. 1845; 2 Std., S. 1846). Dr. iur. Friedrich Emil Vogel: Geschichte der Pädagogik in Deutschland (4 Std., S. 1846). Mag. Armin Gustav Hoelemann, theol. Lic.: Beratung künftiger Gymnasialreligionslehrer in zu bestimmenden Stunden (W. 1845/46). Nobbe: Didaktische Übungen (2 Std., S. 1845, W. 1845/46).

8. Wintersemester 1846/47 bis Sommersemester 1856.

Als Hauptvertreter der Pädagogik erscheint Dr. F. W. Lindner, außerordentlicher Professor der Katechetik und Pädagogik. Er war Mitglied der theologischen Fakultät



und las folgende Kollegs: Allgem. und spez. Methodik, nebst einer Anweisung, Schulen planmäßig zu organisieren und zu verwalten, 4 Std. (W.-S. 1846/47). Pädagogik, Didaktik und Methodik, nebst einer Anweisung usw. 4 Std. (S.-S. 1847, S.-S. 1848, W.-S. 1848/49). Theoret. Didaktik und Methodik verbunden mit Schulkunde, 4 Std. (W.-S. 1849/50). Pädagogik in ihrem ganzen Umfange, 6 Std. (S.-S. 1850). Didaktik, Methodik und Schulkunde, 4 Std. (S.-S. 1851, W.-S. 1851/52, S.-S. 1852, S.-S. 1856). Geschichte des deutschen Gesamtschulwesens, besonders des sächsischen, von der Reformation bis in die neueste Zeit, 2 Std. (W.-S. 1852/53). Christliche Pädagogik, verbunden mit Didaktik und Methodik, 4 Std. (S.-S. 1853, W.-S. 1853/54, S.-S. 1854, W.-S. 1854/55, S.-S. 1855, W.-S. 1855/56). Fast in jedem Halbjahr verwendete Lindner wöchentlich 4 Std. auf Katechetik und 4 Std. auf katechetische Übungen. Dann bot er noch die folgenden seltener auftretenden Vorlesungen: Psychologie nach der heiligen Schrift, 4 Std. (W.-S. 1846/47, S.-S. 1849), Anthropologie und Psychologie. 4 Std. (S.-S. 1850, S.-S. 1851, S.-S. 1853), Biblische Psychologie in Verbindung mit Somatologie und Pneumatologie, 4 Std. (S.-S. 1854), Anthropologie, 2 Std. (W.-S. 1854/55, S.-S. 1855), Biblische Psychologie in ihrem Verhältnis zur Philosophie und Physiologie, 4 Std. (S.-S. 1856). Neben dem Theologen Lindner vertrat der außerordentliche Professor der Philosophie Dr. G. J. K. L. Plato die Pädagogik. Er las: Anleitung zur Erziehungs- und Unterrichtskunst für künftige Hauslehrer, 2 Std. (W.-S. 1846/47, 1847/48, 1851/52), Pädagogik, 4 Std. (S.-S. 1847), Pädagogik und Didaktik, 4 Std. (W.-S. 1851/52, S.-S. 1852, W.-S. 1852/53 nur 2 Std.). Daneben kündigte Plato regelmäßig 2 Std. Katechetik und 2 Std. katechetische Übungen an, auch leitete er während mehrerer Semester einen „Pädagog.-katechetischen Verein". Er wird im Sommer 1854 durch Tuiskon Ziller ersetzt. Es war, wie niemand leugnen wird, ein Glücksfall für die Pädagogik, daß dieser geistvolle Mann, der 1853 seine akademische Tätigkeit als Privatdozent der Jurisprudenz begonnen hatte, zur Philosophie und Pädagogik überging, da er zu der Überzeugung gelangt war, daß eine Veredelung der Menschheit, der sein Streben galt, nur durch eine Verbesserung der Erziehung zu erreichen sei. Er las: Allgemeine Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1854). Pädagogik, 3 Std. (W.-S. 1855/56). Lic. theol. Mag. H. G. Hölemann verbreitete sich über: Pädagogik für künftige Gymnasialreligionslehrer nach eigenen Erfahrungen, 2 Std. (W.-S. 1848/49) und über: Amtstheorie für künftige Religionslehrer an Gymnasien und ähnlichen höheren Schulen. Die Angabe der Stundenzahl fehlt im Vorlesungsverzeichnis (SW.-S. 1849/50). Der Gymnasialpädagogik nahm sich später der außerordentl. Professor der Altphilologie Nobbe an: Empirische Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf Gymnasien, 2 Std. (W.-S. 1853/54), Pädagogische Methodik, 1 Std. (W.-S. 1855/56), Pädagogische Disputierübungen (lateinisch!), 2 Std. (S.-S. 1856). Um die pädagogische Seite der Mathematik und der Naturwissenschaften machte sich der a. o. Professor der Philosophie Dr. Marbach verdient, der im Sommer 1853 ein Pädagogisches Seminar für künftige Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaft eröffnete und später vierstündig mathematisch-physikalische Lehrübungen abhielt (W.-S. 1855/56 und S.-S. 1856).

9. Wintersemester 1856/57 bis Sommersemester 1866.

Lindner: „Christliche Pädagogik, verbunden mit Didaktik, Methodik und allgemeiner Schulkunde", 4 Std. (W.-S. 1856/57 bis einschließlich S.-S. 1860), „Christliche Anthropologie und Psychologie", 4 Std. (S.-S. 1859). Lindner, der wenige Jahre vor seinem Tode zum Honorarprofessor befördert worden war, wurde durch den bekannten Gerhard Karl Adolf von Zezschwitz ersetzt, der 1860 zum außerordentlichen Professor der Katechetik ernannt wurde, Leipzig aber schon 1861 verließ, um mehrjährige Forschungsreisen zu unternehmen. Er las im W.-S. 1860/61: „Katechetik", 2 Std., und leitete das Katechetische Seminar bis zum Beginn des W.-S. 1861/62, eine Tätigkeit, die er schon als Dozent begonnen hatte. An seine Stelle trat als außerordentlicher Professor der Katechetik Rudolf H. Hofmann, der nach außergewöhnlich langer akademischer Lehrtätigkeit als Senior der sächsischen Theologen in Leipzig im wohlverdienten Ruhestande lebt. Er las: „Katechetik", 2 Std. (W.-S. 1862/63), „Evangel. Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das

Volksschulwesen", 2 Std. (S.-S. 1863, „Katechetik", 4 Std. (W.-S. 1863/64 u. 1865/66). Außerdem veranstaltete Hofmann seit dem W.-S. 1863/64 Übungen der katechetischen Sektion des Seminars für praktische Theologie. Seit dem S.-S. 1864 hielt Hofmann Übungen des Pädagogischen Seminars ab, verbunden mit Besuchen von Lehr- und Erziehungsanstalten. Galt die Tätigkeit Hofmanns und seiner Vorgänger der Ausbildung zukünftiger Theologen, so sorgten andere für die Vervollkommnung der Pädagogen. Ziller las: Allgemeine Pädagogik, 4 Std. (W.-S. 1856/57, 1857/58, 1858/59, 1859/60, S.-S. 1861), in Verbindung mit Psychologie (S.-S. 1862, Allgemeine Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1863, 1864, 1865), Einleitung in die Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1860), Unterrichtslehre, 2 Std. (W.-S. 1860/61), Spezielle Methodik des Unterrichts, höhere Stufe, 2 Std. (S.-S. 1860). Ferner leitete Ziller: Philosophische Übungen des wissenschaftlichen Studentenvereins, 2 Std. (W.-S. 1860/61 bis mit W.-S. 1862/63), „Übungen im pädagogischen Unterricht, nebst Besprechung der vorzüglichsten Lehrmittel", 1 Std. (W.-S. 1857/58, S.-S. 1859), Pädagogische Gesellschaft, 2 Std. (W.-S. 1860/61, S.-S. 1861), Theoretische Übungen auf dem Gebiete der speziellen Pädagogik, meist 2 Std., die sich mit Charakterbildung und Geschichte des deutschen Schulwesens beschäftigten, seit dem W.-S. 1861/62, zu ihnen gesellten sich seit dem W.-S. 1862/63 praktisch-pädagogische Übungen in der Übungsschule für Studierende. Seit dem W.-S. 1865/66 wählte Ziller für die von ihm geleiteten theor.-pädag. Übungen den Namen „Pädagogisches Seminar". Vor dem Beginn des Wintersemesters 1862/63 wurde Ziller zum außerordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik designiert, und im Sommer 1863 erfolgte seine Ernennung. Das Jahr 1863 ist noch in anderer Weise sehr bedeutungsvoll für die Geschichte der Pädagogik an den Universitäten. An der Leipziger Hochschule errichtete man eine ordentliche Professur für Pädagogik, und mit dem Sommersemester 1863 begann Karl Wilhelm Hermann Masius seine Tätigkeit als ordentlicher Professor der Pädagogik und Didaktik seine reichgesegnete Tätigkeit. Zuvor hatte er an verschiedenen höheren Lehranstalten in Halle, Annaberg, Salzwedel, Stralsund, Halberstadt, zuletzt als Rektor am neustädtischen Realgymnasium in Dresden gewirkt. Durch sein dreibändiges „Deutsches Lesebuch" und durch seine „Naturstudien" ist er auch vielen Nichtpädagogen bekannt geworden. Er las: Geschichte der Pädagogik, 3 Std. (S.-S. 1863, W.-S. 1864/65), Gesch. d. Päd., 4 Std. (S.-S. 1866), Gesch. d. Päd., 2. Teil, 4 Std. (S.-S. 1865), Allgemeine Didaktik, 1 Std. (S.-S. 1863, W.-S. 1864/65, S.-S. 1866), Spezielle Didaktik, 1 Std. (W.-S. 1863/64), Allgemeine Pädagogik, 3 Std. (W.-S. 1863/64, S.-S. 1864, W.-S. 1865/66), Schulen und Schulordnung des 16. bis 18. Jahrhunderts, 1 Std. (S.-S. 1865), Charakteristiken aus der Humanistenzeit, 1 Std. (W.-S. 1865/66). Seit dem W.-S. 1863/64: Praktische Übungen der Pädagogischen Gesellschaft. Nobbe hielt folgende Vorlesungen: Einleitung in die Pädagogik, 4 Std. (W.-S. 1859/60), Pädagogik, mit besonderer Rücksicht auf Gymnasien, 2 Std. (W.-S. 1861/62), Empirische Pädagogik, verbunden mit didaktischen Übungen, 1Std. (S.-S. 1865). Nitzsch, Gregor Wilhelm: Disputierübungen. Der Gymnasialunterricht nach seinem Werk und Wesen, Mitteln und Methoden, 2 Std. Hodegetik: Zur Kenntnis der bedeutendsten Schriftsteller der Griechen und Römer, 4 Std. (W.-S. 1857/58).

Seit dem S.-S. 1864 ist die Gymnasialpädagogik ständig an der Universität Leipzig vertreten. Friedrich August Eckstein, der sich als klassischer Philolog, namentlich als feiner Kenner des Lateins, sowie als Schulmann einen Ruf erworben hat, trat in den Lehrkörper der Universität ein. Er leitete in allen Semestern Übungen einer pädagogischen Gesellschaft. Im W.-S. 1865/66 las er: Geschichte und Methodik des lateinischen Unterrichts, 2 Std. Der bekannte Nationalökonom Friedich Bülau hielt im S.-S. 1859 Vorlesungen über das öffentliche Unterrichtswesen, und Marbach leitete im W.-S. 1856/57 und im S.-S. 1857 mathematisch-physikalische Lehrübungen.

10. Wintersemester 1866/67 bis Sommersemester 1876.

Masius: Geschichte der Pädagogik, 1. Teil, 4 Std. (W./S. 1867/68, S.-S. 1869, W.-S. 1870/71, S.-S. 1872, W.-S. 1873/74, S.-S. 1875). Geschichte der Pädagogik,



2. Teil, 4 Std. (W.-S. 1866/67, S.-S. 1868, W.-S. 1869/70, S.-S. 1871, W.-S. 1872/73, S.-S. 1874, W.-S. 1875/76. Allgemeine Pädagogik, 4 Std. (S.-S. 1867, W.-S. 1868/69, S.-S. 1876). Allgemeine Erziehungslehre, 4 Std. (S.-S. 1870, W.-S. 1871/72, S.-S. 1873, W.-S. 1874/75). Schulen und Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts, 1 Std. (W.-S. 1866/67, S.-S. 1868, W.-S. 1869/70, S.-S. 1871, W.-S. 1872/73, 1874/75). Charakteristiken aus der Humanistenzeit, 1 Std. (S.-S. 1867, W.-S. 1868/69, S.-S. 1870, W.-S. 1871/72, S.-S. 1873, 1874, W.-S. 1875/76). Allgemeine Didaktik, 1 Std. (W.-S. 1867/68, S.-S. 1869, W.-S. 1870/71, S.-S. 1872, W.-S. 1873/74, S.-S. 1875), In allen Semestern zweistündig im Pädagogischen Seminar: Praktische Übungen verbunden mit Vorträgen über Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Ziller: Allgemeine Pädagogik in Verbindung mit den Grundzügen ihrer Geschichte, 4 Std. (S.-S. 1867, 1868, 1869, 1870, 1871, 1872, 1873, 1874, 1876, W.-S. 1873/74). Über die Zweckmäßigkeit des akademischen Studiums, 6 Std. zu Anfang des Semesters (W.-S. 1873/74). Spezielle Unterrichtsmethodik, 2 Std. (S.-S. 1874). Seinem Pädagog. Seminar widmete Ziller wöchentlich 3 Std.; im W.-S. 1875/76 hielt er wöchentlich 2 Std. pädagogisch-historische Übungen ab. Daß er auch der Philosophie weitgehendes Interesse noch immer entgegenbrachte, zeigt er durch Leitung der Philos. Gesellschaft und durch Abhaltung folgender Vorlesungen: Logik und Metaphysik, 4 Std. (W.-S. 1870/71 u. 1875/76), fünfstündig S.-S. 1872. Ethik und Religionsphilosophie, 4 Std. (W.-S. 1871/72), Ethik, 4 Std. (S.-S. 1873, 1874), W.-S. 1875/76), Religionsphilosophie, 2 Std. (W.-S. 1872/73). Außer Ziller wirkte seit 1871 noch einer der bedeutendsten Herbartianer an der Universität Leipzig. Es ist Ludwig Strümpell, der Begründer der Pädagogischen Pathologie. Er las: Pädagogik, 3 Std. (W.-S. 1871/72) und war seit W.-S. 1872/73 die Seele eines wissenschaftlichen pädagogischen Praktikums. Hofmann las: Evangel. Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen, 2 Std. (W.-S. 1866/67), Evangel. Pädagogik und Geschichte derselben, 3 Std. (S.-S. 1868, 1869), vierstündig (W.-S. 1870/71, 1871/72, 1872/73, 1873/74, 1874/75, 1875/76). Mindestens 3 Std. widmete H. in allen Semestern wöchentlich der katechetischen Sektion des Seminars für praktische Theologie und der Pädagogischen Gesellschaft, mit der er regelmäßig Lehranstalten besuchte. Eckstein: Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland seit der Reformation, mit besonderer Berücksichtigung Sachsens, 3 Std. (W.-S. 1866/67). Gestaltung des höheren Unterrichtswesens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts (S.-S. 1867). Gymnasialdidaktik und praktische Übungen, 2 Std. (W.-S. 1867). Geschichte des Humanismus im 15. u. 16. Jahrh., Übungen und Fortsetzung der Gymnasialdidaktik, 2 Std. (S.-S. 1869), 3 Std. (S.-S. 1876). Gymnasialpädagogik, 3 Std. (W.-S. 1870/71, S.-S. 1871, W.-S. 1871/72, S.-S. 1873, W.-S. 1873/74, S.-S. 1875, W.-S. 1875/76). Die prakt. Übungen, die Eckstein abhielt, wurden, wenn ich nicht irre, seit dem S.-S. 1870 dem von Masius geleiteten Pädagog. Seminar unter Mitdirektion Ecksteins angegliedert. Dr. Otto Delitzsch lehrte: Methodik des geographischen Unterrichts, 1 Std. (S.-S. 1867, W.-S. 1867/68, S.-S. 1868, W.-S. 1870/71), zweistündig (W.-S. 1868/69, 1872/73). Methodik des Landkartenzeichnens in den Schulen, 1 Std. (S.-S. 1871). Dr. Oskar Paul las über: Die musikalische Pädagogik in Theorie und Praxis (W.-S. 1873/74).

11. Wintersemester 1876/77 bis Sommersemester 1886.

Masius: Geschichte der Pädagogik, 1. Teil, 4 Std. (W.-S. 1876/77, S.-S. 1878, W.-S. 1879/80, S.-S. 1881, W.-S. 1882/83, S.-S. 1884, W.-S. 1885/86). Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, 4 Std. (S.-S. 1877, W.-S. 1878/79, S.-S. 1880, W.-S. 1881/82, S.-S. 1883, W.-S. 1884/85, S.-S. 1886). Allgemeine Erziehungslehre, 4 Std. (W.-S. 1877/78, S.-S. 1879, W.-S. 1880/81, S.-S. 1882, W.-S. 1883/84, S.-S. 1885). Allgemeine Didaktik, 1 Std. (W.-S. 1876/77, S.-S. 1878, W.-S. 1879/80, S.-S. 1881, W.-S. 1882/83, S.-S. 1884, W.-S. 1885/86). Charakteristiken aus der Humanistenzeit, 1 Std. (S.-S. 1877, W.-S. 1878/79, S.-S. 1880, W.-S. 1881/82, S.-S. 1883, W.-S. 1884/85, S.-S. 1886). Schulen und Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts, 1 Std. (W.-S. 1877/78, S.-S. 1879, W.-S. 1880/81, S.-S. 1882, W.-S. 1883/84, S.-S. 1885). In allen Semestern: Übungen des Pädagogischen Seminars nebst Vorträgen über Methodik,



2 Std. Ziller: Allgemeine Pädagogik, 4 Std. (S.-S. 1875, 1876, W.-S. 1877/78, S.-S. 1879, 1881). Allgemeine Unterrichtsmethodik, 2 Std. (S.-S. 1882). Es war Zillers letzte pädagogische Vorlesung. Seinem pädagogischen Seminar widmete Ziller wöchentlich 3 Std., seit dem W.-S. 1878/79 $3^1/_2$ Std. und vom W.-S. 1880/81 an sogar 4 Std. Aber seine Lehrtätigkeit entfaltete er in der letzten Zeit seines Lebens am regsten auf dem Gebiete der Philosophie: Geschichte der Philosophie, 4 Std. (W.-S. 1876/77, 1878/79), fünfstündig (W.-S. 1880/81). Philosophische Ethik, 5 Std. (W.-S. 1879/80), vierstündig (S.-S. 1882), Logik des Aristoteles nach Trendelenburg, 2 Std. (S.-S. 1879). Exegese ethischer Stoffe, 1 Std. (W.-S. 1879/80, Referate über „Allgemeine philosophische Ethik", 3 Std. (S.-S. 1881), Religionsphilosophische Übungen, 2 Std. (S.-S. 1881). In der Philosophischen Gesellschaft, die Ziller regelmäßig leitete, stellte er Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten der Philosophie. Strümpell: Theoretische Pädagogik, 4 Std. (S.-S. 1878). Psychologische Pädagogik, 2 Std. (W.-S. 1876/77, S.-S. 1877, W.-S. 1884/85, vierstündig W.-S. 1879/80, 1881/82). Seinen Hörern trat Strümpell persönlich näher in seinem wissenschaftl.-pädagogischen Praktikum, zu dem er sie in allen Semestern wöchentlich einmal versammelte. Eckstein: Gymnasialpädagogik, 1. Teil, 4 Std. (S.-S. 1877, 1879, 1881), Gymnasialpädagogik, 2. Teil, 4 Std. (W.-S. 1877/78, 1879/80, 1881/82). Gymnasialpädagogik, 4 Std. (S.-S. 1883), dreistündig (S.-S. 1885, W.-S. 1885/86). Geschichte des deutschen Humanismus, 2 Std. (S.-S. 1880). Methodik des lateinischen Unterrichts, 1 Std. (W.-S. 1882). Didaktik der Unterrichtsgegenstände des Gymnasiums, 3 Std. (S.-S. 1883/84, S.-S. 1884). Außerdem leitete Eckstein regelmäßig 2 Std. Übungen im Kgl. pädagogischen Seminar. Mit dem Beginn des Sommersemesters 1886 trat Richard Richter, der Rektor des König-Albertgymnasiums, an seine Stelle. Er begann mit: Didaktik des Gymnasiums, 2 Std. Hofmann: Pädagogik und Geschichte derselben, 4 Std. (W.-S. 1878/79, 1879/80, 1880/81, 1881/82, 1882/83, 1883/84, 1884/85, 1885/86.) Dem Katechetischen Seminar widmete H. wöchentlich 2 Std., den praktischen Übungen seines Pädagog. Seminars 4 Std., mit den Mitgliedern desselben besuchte er Montags von 3—4 Uhr Erziehungsanstalten.

12. Wintersemester 1886/87 bis Sommersemester 1896.

Masius: Allgemeine Erziehungslehre, 4 Std. (W.-S. 1886/87, S.-S. 1888, W.-S. 1888/89, S.-S. 1890, W.-S. 1891/82, S.-S. 1893). Geschichte der Pädagogik, 1. Teil, 4 Std. (S.-S. 1887, 1889, W.-S. 1890/91, S.-S. 1892). Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, 4 Std. (W.-S. 1887/88, 1889/90, S.-S. 1891, W.-S. 1892/93). Schulen und Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts, 1 Std. (W.-S. 1886/87, S.-S. 1888), Schulen und Schulgeschichte des 16. und 17. Jahrhunderts, 1 Std. (W.-S. 1888/89), Schulen und Schulorganisationen des 16. und 17. Jahrhunderts, 1 Std. (S.-S. 1890). Allgemeine Didaktik, 1 Std. (S.-S. 1887, 1889, W.-S. 1890/91). Charakteristiken aus der Humanistenzeit, 1 Std. (W.-S. 1887/88, 1889/90, S.-S. 1891). Als Masius gestorben war, wurde die ordentliche Professur für Pädagogik leider wieder aufgehoben. Der feinsinnige Ästhetiker und Erkenntnistheoretiker Johannes Volkelt trat als ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik in den Lehrkörper der Universität Leipzig ein. Er hat sich, soweit es seine Zeit erlaubte, der Pädagogik, die er bisher noch nicht gelehrt hatte, mit großer Liebe angenommen, ebenso der Pädagogen. Er behandelte: Allgemeine Pädagogik, 3 Std. (S.-S. 1894). Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis zur Gegenwart, 3 Std. (S.-S. 1895). Allgemeine Pädagogik, 4 Std. (S.-S. 1896). Das Königl. Pädagog. Seminar erhielt eine neue Gliederung. Die von Volkelt zu leitende Abteilung erhielt den Namen Königl. Philosophisch-pädagog. Seminar, diejenige, welche Richter unterstellt war, führte zunächst die Bezeichnung Königl. Pädagog. Seminar weiter, wird aber seit dem Sommer 1895 Praktisch-pädagogisches Seminar genannt. Für die Übungen wurden wöchentlich 4 Stunden festgesetzt. Richter sicherte sich die Mithilfe des Professors Dr. Lehmann (Mathematik und Naturwissenschaften) und des Dr. Hartmann (neuere Sprachen). Strümpell: Psycholog. Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1887). Einleitung in die pädagogische Pathologie, 2 Std. (W.-S. 1888/89). Pädagogische Pathologie,



2 Std. (S.-S. 1892). Das war die letzte pädagogische Vorlesung Strümpells. Die letzte überhaupt von ihm angekündigte hatte als Gegenstand: „Zusätze zu der Vorlesung über das wissenschaftliche Denken und seine Praxis.“ Sie war für das S.-S. 1899 bestimmt. Ob er sie noch beginnen konnte, weiß ich nicht. Sein Wissenschaftl.-pädagog. Praktikum hat er bis mit W.-S. 1889/90 gehalten. Richter: Didaktik des Gymnasiums, 2 Std. (W.-S. 1886/87, 1887/88), Didaktik der höheren Schule, 2 Std. (W.-S. 1889/90, 1891/92, 1893/94, 1895/96). Ausgewählte Fragen der gegenwärtigen Gymnasialpädagogik, 2 Std. (S.-S. 1887, W.-S. 1888/89, 1890/91, 1892/93, 1894/95). Geschichte der Gymnasialerziehung seit der Reformationszeit, 2 Std. (S.-S. 1888, 1890). Geschichte des höheren Unterrichtswesens in Deutschland vom Reformationszeitalter an, 2 Std. (S.-S. 1892, 1894, 1896). Die Vorbildung für das höhere Lehramt, 2 Std. (S.-S. 1889, 1891, 1893), mit Einleitung über die Geschichte des Lehrerstandes, 2 Std. (S.-S. 1895).

Nur wenige Jahre wirkte in Leipzig G. Glöckner, ein tüchtiger Pädagog Herbartscher Richtung. Er beschäftigte sich mit folgenden Stoffen: Enzyklopädie und Methodologie der Pädagogik, 3 Std. (S.-S. 1890), Geschichte der neueren Pädagogik von der Renaissance bis zur Gegenwart, 3 Std. (W.-S. 1890/91), vierstündig (S.-S. 1893). Die wichtigsten Theorien der Ethik und ihre Bedeutung für die Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1891). Die Pädagogik Herbarts und seiner Schule, 2 Std. (S.-S. 1891). Pädagogische Psychologie, 4 Std. (W.-S. 1891/92). Geschichte der philosophischen Pädagogik seit Kant, 3 Std. (W.-S. 1892/93). Ausgewählte Kapitel der pädagogischen Psychologie, 2 Std. (W.-S. 1893/94). Glöckner stand auch an der Spitze einer pädagogischen Gesellschaft, die wöchentlich 1½ Std. arbeitete und zwar während der Wintersemester. Im Jahre 1895 wandte sich Paul Barth, der sich später durch mehrere Werke über Deutschlands Grenzen hinaus einen Namen machte, der Pädagogik zu. Er begann mit der Vorlesung: Die Hauptstücke der Didaktik auf psychologischer Grundlage, 2 Std. (W.-S. 1895/96). In einer pädagogischen Gesellschaft besprach er ausgewählte Themata der pädagogischen Psychologie, die dann schriftlich bearbeitet wurden (S.-S. 1896). Rudolf Hofmann wirkte in der oben angegebenen Weise für die pädagogische Ausbildung der Theologen weiter. Seit dem W.-S. 1893/94 hielt er seine Vorlesung über Pädagogik und Geschichte derselben fünfstündig ab. Der ordentliche Professor der Theologie Georg Rietschel las: Geschichte der Pädagogik, 3 Std. (S.-S. 1906).

13. Wintersemester 1896/97 bis Sommersemester 1906.

Volkelt: Geschichte der Pädagogik von der Renaissance an, 4 Std. (S.-S. 1897). Geschichte der Pädagogik vom Mittelalter an, 4 Std. (S.-S. 1899). Geschichte der Pädagogik von der Mitte des 18. Jahrh. bis zur Gegenwart, 2 Std. (W.-S. 1899/1900). Geschichte der Pädagogik, 1. Teil, vom Mittelalter bis Rousseau, 4 Std. (S.-S. 1901, 1903, 1905), Geschichte der Pädagogik, 2. Teil, von Rousseau bis Herbart, 3 Std. (W.-S. 1901/02, 1903/04, 1905/06). Allgemeine Pädagogik, 3 Std. (S.-S. 1898, 1900, 1902, W.-S. 1904/05). Die Pädagogik in Herbarts Schule, 1 Std. (S.-S. 1904). Pädagogische Theorien der Gegenwart, 1 Std. (S.-S. 1906). Im Philos.-pädagog. Seminar, dem er wöchentlich 1½ Std. widmete, behandelte Volkelt folgende Stoffe: Kritik von Schleiermachers Pädagogik (W.-S. 1896/97). Ästhetische Übungen im Anschluß an ausgewählte Stücke aus Schillers Aufsätzen (S.-S. 1897). Herbarts Allgemeine Pädagogik (W.-S. 1897/98). Übungen im Anschluß an ausgewählte Abschnitte aus Herders philosophischen Schriften (S.-S. 1898). Übungen im Anschluß an Jean Pauls Levana (W.-S. 1898/99). Übungen im Anschluß an Schleiermachers Reden über die Religion (S.-S. 1899). Herders pädagogische Schriften (W.-S. 1899/1900). Übungen über das Tragische im Anschluß an Grillparzers Dramen (S. -S. 1900). Herbarts Pädagogik (W.-S. 1900/01). Goethes Lebensanschauung im Anschluß an ausgewählte Gedichte (S.-S. 1901). Jean Pauls Levana (W.-S. 1901/02). Herder als Philosoph (S.-S. 1902). Schleiermachers Pädagogik (W.-S. 1902/03). Übungen im Anschluß an ausgewählte philosophische Gedichte und Abhandlungen Schillers (S.-S. 1903). Übungen über ausgewählte Stücke aus Herbarts Schrif-

ten (W.-S. 1903/04). Goethes Lebensanschauung im Anschluß an ausgewählte Gedichte (S.-S. 1904). Herders Pädagogik (W.-S. 1904/05). Ästhetische Übungen im Anschluß an Grillparzers Dramen (S.-S. 1905). Schleiermachers Pädagogik (W.-S. 1905/06). Ästhetische Übungen in Anknüpfung an Schillers philosophische Gedichte und Abhandlungen (S.-S. 1906). Barth wurde im Sommer 1898 außerordentl. Professor der Philosophie. Er stellte sich folgende Aufgaben: Darstellung, Kritik und Ergänzung des Herbart-Zillerschen Systems der Pädagogik, 3 Std. (W.-S. 1896/97). Geschichte der neuesten Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. 4 Std. (W.-S. 1898/99). Hauptstücke der Didaktik auf psychologischer Grundlage, 2 Std. (W.-S. 1899/1900). Die Pädagogik der Gegenwart, 1 Std. (W.-S. 1900/01). Geschichte der deutschen Volksschule mit Rücksicht auf die soziale Entwicklung, 1 Std. (W.-S. 1901/02). Geschichte der Pädagogik von der Reformation bis zur Aufklärung einschließlich, 2 Std. (W.-S. 1902/03). Hauptstücke der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart, 2 Std. (W.-S. 1903/04, S.-S. 1906). Allgemeine Geschichte der Pädagogik, 4 Std. (S.-S. 1904). In seiner Pädagogischen Gesellschaft, die Barth in der Regel im S.-S. abhielt, erörterte er ausgewählte Themata aus der Theorie und der Geschichte der Didaktik. Die wöchentliche Arbeitszeit betrug $1^1/_2$ Std. Seit dem S.-S. 1900 las der vormalige ordentliche Professor aus Gießen Hermann Schiller in Leipzig über Pädagogik: Die Pädagogik Herbarts, 1 Std. (S.-S. 1900). Geschichte der Pädagogik im Altertum und im Mittelalter bis Ende des 16. Jahrh., 2 Std. (S.-S. 1900). Geschichte der Pädagogik vom 16. bis 19. Jahrh., 1 Std. (W.-S. 1900/01). Geschichte und Methodik des Unterrichts im Deutschen im 19. Jahrh., 1 Std. (W.-S. 1900/01). Pestalozzi und die Volksschule im 19. Jahrh., 1 Std. (W.-S. 1900/01). Pädagogische Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Kinderforschung, 2 Std. (S.-S. 1901). Geschichte des französischen Unterrichtswesens seit der Revolution, 1 Std. (S.-S. 1901). Pädagogische Übungen, 1 Std. (S.-S. 1900 bis mit S.-S. 1901). Allgemeine Didaktik mit psychologischer Begründung, 1 Std. (W.-S. 1901/02), Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrh., 1 Std. (W.-S. 1901/02). Die preußische Schulreform, 1 Std. (W.-S. 1901/02). Geschichte der Pädagogik bis zum Beginn des 18. Jahrh., 1 Std. (S.-S. 1902). Prof. von Schubert-Soldern: Die psychologischen und logischen Grundlagen der Pädagogik mit Berücksichtigung ihrer sozialen Seite, 1 Std. (W.-S. 1897/98). Max Brahn: Das psychologische Experiment in der Pädagogik, 1 Std. (S.-S. 1903). Richter: Die Vorbildung für das höhere Lehramt mit Einleitung über die Geschichte des Lehrerstandes, 2 Std. (S.-S. 1897, 1899, 1901). Didaktik der höheren Schule, 2 Std. (W.-S. 1897/98, 1899/1900). Ausgewählte Fragen der Gymnasialpädagogik, 2 Std. (S.-S. 1898, W.-S. 1898/99, 1900/01). Geschichte des höheren Schulwesens: Deutschland vom Reformationszeitalter an, 2 Std. (S.-S. 1900). Seit Richters Heimgang wird die Pädagogik der höheren Schulen aufs beste durch Emil Jungmann, Rektor der Thomasschule, vertreten. Er führt seit dem Sommer 1906 die Amtsbezeichnung Paed. gymn. P. E. Er hielt folgende Vorlesungen: Ausgewählte Fragen der Didaktik der höheren Schule, 2 Std. (W.-S. 1901/02, 1902/03, S.-S. 1904, W.-S. 1905/06). Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland vom Reformationszeitalter an, 2 Std. (S.-S. 1902, W.-S. 1903/04, S.-S. 1905). Einführung in die Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1903, W.-S. 1904/05, S.-S. 1906). Die Übungen im Praktisch-Pädagogischen Seminar leitete Jungmann drei Semester hindurch allein, dann, wie vor ihm Richter, in Gemeinschaft mit Lehmann und Hartmann. Pädagogische Vorlesungen für Theologen Hofmann: Wie oben. Rietschel: Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule, 3 Std. (S.-S. 1901, 1903). Schnederman, außerord. Prof. der Theologie: Methodische Anleitung zum Religionsunterricht mit praktischen Übungen, auch für Pädagogen, 2 Std. (vom S.-S. 1903 in allen Semestern). Seit dem Sommer 1904 bilden seine Schüler die Katechetisch-didaktische Gesellschaft. Dr. med. Hieronymus Lange las seit dem Sommer 1906 in allen Semestern 1 Std. über Schulkrankheiten und Schulhygiene. Dr. phil. Wagner: Methodik und Didaktik des chemischen Unterrichts (S.-S. 1901). Von diesem Zeitpunkte an in allen Semestern: Chemisches Praktikum für Lehrer (Analyse und Schulversuche). Halbtäglich, 8—12 und 2—6 Uhr.



14. Wintersemester 1906/07 bis Sommersemester 1914.

Volkelt: Allgemeine Pädagogik, 3 Std. (W.-S. 1906/07, 1908/09). Geschichte der Pädagogik, 1. Teil: Mittelalter bis Rousseau, 4 Std. (S.-S. 1907, 1909). Geschichte der Pädagogik, 2. Teil: Rousseau bis Herbart, 3 Std. (W.-S. 1907/08, 1909/10). Philos.-pädag. Seminar, 1½ Std.: Herbarts Pädagogik (W.-S. 1906/07). Ausgewählte Abschnitte aus Schleiermachers Reden über die Religion und Monologen (S.-S. 1907). Ausgewählte pädagogische Abschnitte aus Fichte und Schelling (W.-S. 1907/08). Ästhetische Übungen über das Tragische im Anschluß an Hebbels Dramen (S.-S. 1908). Herders Pädagogik, 1¾ Std. (W.-S. 1908/09). Goethes Lebensanschauung im Anschluß an ausgewählte lyrische Gedichte, 1¾ Std. (S.-S. 1909). Jean Pauls Levana und Abschnitte aus Wilhelm von Humboldts Schriften, 1¾ Std. (W.-S. 1909/10). Herbarts Pädagogik (S.-S. 1910). Nach dem Tode Max Heinzes übernahm Volkelt dessen Professur. Zum ordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik ernannte man Ernst Meumann. Geb. 1862 in Urdingen am Niederrhein, gest. 1913 in Hamburg. Er las Geschichte der Pädagogik, 4 Std. (W.-S. 1910/11). Die pädagogische Reformbewegung, 1 Std. (S.-S. 1911). Im psychologisch-pädagogischen Seminar: Übungen zur experimentellen Pädagogik, 5 Std. (W.-S. 1910/11). Übungen im Anschluß an Rousseaus Schriften (von 1750 an), 2 Std. Experimentell-psychologische und pädagogische Arbeiten an noch zu verabredender Zeit. Bereits nach zwei Semestern folgte Meumann einem Rufe an das Öffentliche Vorlesungswesen in Hamburg. An seine Stelle berief man am 16. September 1911 zum außerordentlichen Professor für Philosophie und Pädagogik den jugendlichen, aber durch seine wissenschaftlichen Leistungen bereits bekannten Berliner Dozenten Eduard Sprranger, der schon 1912 zum ordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik ernannt wurde. Er leitet, wie vor ihm Volkelt, das Philosophisch-pädagogische Seminar, während das Psychologisch-pädagogische Seminar Meumanns dem Institut für experimentelle Psychologie als Abteilung für experimentelle Pädagogik angegliedert und der Führung Max Brahns anvertraut wurde. Spranger hielt folgende Vorlesungen: Pädagogik, 1. Teil: Philosophische Grundlegung und Geschichte der Pädagogik bis zu Rousseau, 3 Std. (W.-S. 1911/12, 1913/14). Pädagogik, 2. Teil: Pädagogische Theorien und Erziehungswesen im 19. Jahrhundert, 3 Std. (S.-S. 1912, 1914). Pädagogik, 3. Teil: Kinderpsychologie und systematische Pädagogik, 3 Std. (W.-S. 1912/13). Geschichte der deutschen Schulgesetzgebung und Schulverfassung im Zusammenhang mit der geistigen Kultur, 2 Std. (S.-S. 1913). Im Philosophisch-pädagogischen Seminar: Aufgaben und Methoden der Kinderpsychologie, 1¾ Std. (S.-S. 1912). Seminarübungen über Ethik und Pädagogik, 1¾ Std. (W.-S. 1912/13). Übungen über den Süvernschen Gesetzentwurf, 1¾ Std. (S.-S. 1913). Die Pädagogik Platos und des Platonismus, 1¾ Std. (W.-S. 1913/14). Übungen über die Entwicklungsgeschichte des Kindes, vorzugweise das Pubertätsalter, 1¾ Std. (S.-S. 1914). Barth: Seit 1908 Phil. et Paed. P. E. Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis zur Aufklärung, 2 Std. (W.-S. 1906/07, 1908/09). Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis Herbart, 2 Std. (S.-S. 1911). Geschichte der Pädagogik von der Renaissance bis zur Gegenwart, 4 Std. (S.-S. 1910). Hauptstücke der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart, 2 Std. (W.-S. 1910/11, 1911/12). Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, 2 Std. (W.-S. 1912/13). Die pädagogischen Probleme der Gegenwart, 1 Std. (W.-S. 1910/11, S.-S. 1914). In der Pädagogischen Gesellschaft: Erklärung des Umrisses pädagogischer Vorlesungen von Herbart, 1½ Std. (S.-S. 1907). Erklärung der Erziehungslehre von Schleiermacher, 1½ Std. (S.-S. 1908). Erklärung der Didactica magna des Comenius, 1½ Std. (S.-S. 1909.) Brahn: Experimentelle Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1910). Die Reformbewegungen der modernen Pädagogik, 1 Std. (W.-S. 1911/12). Pädagogik auf experimenteller Grundlage, 3 Std. (S.-S. 1912). Die Reformbewegungen in der Pädagogik der letzten 20 Jahre, 2 Std. (W.-S. 1912/13). Experimentelle Pädagogik, 1 Std. (S.-S. 1914). Im Institut für experimentelle Psychologie, Abteilung für experimentelle Pädagogik: Einführungskursus in die experimentelle Pädagogik, 1½ Std. (S.-S. 1912), zweistündig (W.-S. 1912/13, S.-S. 1913. 1914).



Arbeiten der Teilnehmer Montag bis Freitag 2—7 Uhr (S.-S. 1912). Wissenschaftliche Arbeiten für Fortgeschrittenere, täglich 9—12 und 2—7 Uhr (W.-S. 1912/13, S.-S. 1913, 1914). Übungen zur experimentellen Pädagogik und angewandten Psychologie, 1. Kursus: Donnerstag 6—7 Uhr, 2. Kursus: Montag 9—11 Uhr. Übungen der experimentellen Pädagogik und angewandten Psychologie für Fortgeschrittenere, $1^1/_2$ Std. (S.-S. 1914). Dr. Ernst Bergmann: Die Pädagogik Rousseaus, Pestalozzis und Herbarts, 1 Std. (W.-S. 1913/14). Im Philosophisch-pädagogischen Institut Sprangers: Übungen zur Pädagogik Schleiermachers, 1¼ Std. (S.-S. 1913). Fichtes Reden an die deutsche Nation, 1¼ Std. (W.-S. 1913/14). Übungen zur Pädagogik Rousseaus, 1¼ Std. (S.-S. 1914). Wagner und Lange wie oben in allen Semestern. Dr. Lipps: Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, 1 Std. (S.-S. 1908). Dr. Davies: Englisches Praktikum (S.-S. 1908, 1909). Monod: Praktische französische Übungen (S.-S. 1910). Jungmann: Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland, vom Reformationszeitalter bis zur Gegenwart, 2 Std. (W.-S. 1906/07). Geschichte des gelehrten Unterrichts, von der Reformation bis zur Gegenwart, 2 Std. (W.-S. 1907/08, 1908/09, S.-S. 1910, 1911, W.-S. 1912/13, 1913/14). Einführung in die Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1907, 1908, W.-S. 1909/10, 1910/11). Einführung in die Didaktik der höheren Schulen, 2 Std. (S.-S. 1909, W.-S. 1911/12). Einführung in die Geschichte der Pädagogik, 2 Std. (S.-S. 1913, 1914). Interpretation lateinischer Quellen der Pädagogik, 1 Std. (W.-S. 1908/09). Ferner leiten Jungmann, Lehmann und Hartmann in jedem Semester Mittwochs und Sonnabends von 2—4 Uhr Übungen im Praktisch-pädagogischen Seminar. Hofmann: Wie oben. Seit dem Sommer 1910 ist er von der Abhaltung von Vorlesungen und Übungen entbunden. Schnedermann: In jedem Semester (bis mit W.-S. 1912/13) Methodische Anleitung zum Religionsunterricht in der Pädagogisch-didaktischen Gesellschaft, wöchentlich 2 Stunden. Rietschel: Geschichte der Pädagogik, 3 Std. (S.-S. 1907, 1909, 1911, W.-S. 1911/12). Als Hofmann in den wohlverdienten Ruhestand getreten war, betraute das Kultusministerium den cand. rev. min. Dr. O. Frenzel, Direktor des Lehrerseminars Leipzig-Connewitz, mit der Leitung der pädagogischen Sektion des Seminars für praktische Theologie, damit er Studierende der Theologie in die Schulkunde und in die Schulpraxis einführe. Er begann seine akademische Tätigkeit mit dem Wintersemester 1910/11. Im Sommer 1913 wurde er zum Theol. P. O. designiert und bald darauf als solcher und zum D. theol. ernannt. Er las: Pädagogik auf geschichtlicher Grundlage, 5 Std. (S.-S. 1913 und 1914). In der katechetischen Abteilung des Seminars für Praktische Theologie: Religionsunterricht und religiöse Erziehung, 2 Std. (S.-S. 1914). Die pädagogische Ausbildung künftiger Landwirtschaftslehrer fördert im Landwirtschaftlichen Institut der Universität Leipzig Oberl. Prof. Dr. John. Er liest seit dem Wintersemester 1906/07: Die historischen und pädagogischen Grundlagen der landwirtschaftlichen Lehranstalten, 1 Std. Unterrichtslehre für Landwirtschaftslehrer, 1 Std. Daneben leitet er Übungen im Pädagogischen Seminar für Landwirtschaftslehrer.

Das pädagogisch-psychologische Laboratorium an der niederösterreichischen Landeslehrer-Akademie in Wien erstattet durch seinen verdienstvollen Leiter Prof. Dr. Willibald Kammel den Arbeitsbericht über das vierte Studienjahr. Die wissenschaftliche Tätigkeit war trotz der schwierigen Zeitumstände nicht merklich beeinträchtigt. Es wurden sowohl die Forschungen weitergeführt, als auch die breit ausgreifende und bis in die Vorlesungen des Universitätsprofessors Dr. A. Höfler hineinreichende Lehrtätigkeit des Instituts wirksam aufrecht erhalten. Von den Arbeiten, die teils fortgeführt, teils begonnen wurden, werden genannt: Anthropometrische Messungen; Prüfung der Merkfähigkeit von Schülern nach der Methode von Bernstein u. Bogdanoff; Ermüdungsmessungen; Urteile von Schülern über Funddiebstahl; Erhebung über die Frage der Koedukation und Koinstruktion; Intelligenzprüfungen mittels eines Lesetests; Bestimmung der Intensität und



des Gleichmaßes der Konzentration der Aufmerksamkeit nach der Methode von Bourdon; Untersuchung der Mimik und Pantomimik der Aufmerksamkeit nach der photographischen Methode; Theorie des willkürlichen Vergessens; Untersuchung der Unterschiedsempfindlichkeit beim Sehen unter Ermüdung; Bestimmung der Schulbahn von im vorschulpflichtigen Alter in die Schule eingetretenen Kindern; Prüfung des didaktisch-psychologischen Wertes von Rechenlernmitteln; Prüfung des heimatlichen Vorstellungskreises bei Schulkindern.

Psychologie als Unterrichtsfach in der „Deutschen Oberschule" (d. i. die sechsstufige höhere Lehranstalt, die im Aufbau auf die sieben Jahre Volksschule vorgeschlagen wird) fordert der Rektor Werner Mohr. (Vergl. Deutsche Schule, XXI. Jahrg. S. 473). Er will ihr in den drei oberen Klassen je zwei Stunden zugewiesen wissen. Begründet wird die Forderung, die für die höheren Bildungsanstalten schon früher von anderer Seite, insbesondere von Hugo Gaudig, vertreten worden ist, mit dem Hinweis auf den wissenschaftlichen Ausbau, den die Seelenwissenschaft in jüngerer Zeit gefunden hat, und auf ihre Bedeutung, die sie für das praktische Leben in immer steigendem Maße gewinnt.

Das sozialpädagogische Institut in Hamburg. In Verbindung mit der sozialen Frauenschule in Hamburg und als deren Oberbau mit hochschulartigem Lehrbetriebe ist das sozialpädagogische Institut errichtet. Es arbeitet in zwei Hauptabteilungen, einer in engerem Sinne sozialen und einer in engerem Sinne pädagogischen. Die soziale Abteilung führt in fünf Gruppen, von denen zunächst vier ins Leben getreten sind, die in der sozialen Frauenschule gewonnene allgemeine soziale Berufsbildung als Spezialbildung weiter. Sie umfaßt als solche Gruppen: Sozialpolitik, Sozialhygiene, Jugendfürsorge, allgemeine Wohlfahrtspflege und wird noch eine weitere Gruppe: kirchliche Gemeinde- und Vereinspflege anschließen. Aufgenommen werden Schülerinnen sozialer Frauenschulen, die bereits eine grundlegende soziale Ausbildung erhalten haben. Wenn gesagt wurde, daß der Lehrbetrieb hochschulartig gehalten wird, so gilt das für die theoretischen Vorlesungen und Übungen in gewissem Sinne, d. h. mit Bezug auf wissenschaftliche Grundlegung und Methodik. Den entschiedenen Unterschied von jeder Universitätsbildung bedeutet dabei der unmittelbare Anschluß dieser Vorlesungen und Übungen an die soziale Praxis. Der größere Teil der Zeit und der Arbeit der Teilnehmer gehört der praktischen Betätigung in dem von ihnen gewählten Zweige, und Übungen und Vorlesungen dienen der theoretischen Verarbeitung der Praxis, der Vertiefung in deren Probleme, der Klärung und Durchleuchtung von Beobachtungen und Erfahrungen.

Die pädagogische Abteilung berührt sich mit der sozialen in der Gruppe Jugendfürsorge. Sie hat aber außerdem ihre eigene Aufgabe. Sie verfolgt das Ziel, Lehrkräfte mit pädagogischer Berufsausbildung geistig in Beziehung zu setzen zu dem großen Feld der sozialen Praxis, und zwar unter einem doppelten Gesichtspunkt: einmal um sie zu befähigen zur Mitarbeit in der sozialen Jugendfürsorge, die sich als ein zweites großes Gebiet öffentlicher



Jugenderziehung neben der Schule entfaltet, dann aber, um sie zu befähigen, in ihre Lehrtätigkeit den Geist und die Stoffe staatsbürgerlich-sozialer Bildung aufzunehmen. Zunächst einige Worte über das erste Ziel. Es bedarf nur des Hinweises auf das große Feld moderner Jugendfürsorge: der Fürsorge für Vorschulpflichtige und für Schulpflichtige in Hort und Kindergarten, der Schulpflege, der Jugendpflege durch Berufsberatung, körperliche Ertüchtigung und geistige Anregung, der Fürsorge für die gefährdete Jugend usw., um einen Eindruck zu geben von der wachsenden Bedeutung der außerschulischen Jugendfürsorge. Dieser Fürsorge fehlt es zum Teil äußerlich und innerlich an einer organischen Verbindung mit der Schule, anders ausgedrückt, es fehlt ihr an einer pädagogischen Durchgeistigung, und es fehlt umgekehrt der Schule vielfach an sozialer Durchgeistigung. Die Bestrebungen, die neuerdings, um der Verzettelung der Kräfte entgegenzuarbeiten, auf Vereinheitlichung der Jugendfürsorge gerichtet sind, Bestrebungen, die ihre formale Grundlage in einem Jugendgesetz finden sollen, werden auch die Schule in ihren Rahmen fester und klarer als bisher einstellen, die Mitwirkung der Schule klarer bestimmen müssen. Umgekehrt kann es von seiten der Schule nicht mehr bei der zufälligen, auf dem persönlichen Interesse einzelner Lehrkräfte beruhenden Mitwirken an der Jugendfürsorge bleiben. Ehe aber die äußere organisatorische Verbindung geschaffen wird, muß eine innere geistige Verbindung hergestellt werden, die nur durch die soziale Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte geschaffen werden kann. Die Lehrerbildung ist bisher nach dieser Richtung hin unvollkommen und ergänzungsbedürftig. Die pädagogische Bewegung der Gegenwart, die im Kinde nicht nur das Unterrichtsobjekt, sondern den ganzen durch Lebensverhältnisse und seelische Anlagen und Fähigkeiten bestimmten und begrenzten Menschen erfassen will, kommt einer sozialen Durchbildung entgegen, die dem Kinde in diesen außerhalb der Schule liegenden Lebensverhältnissen und Lebensbedingungen in anderer Weise nachgeht.

In diesem Zusammenhang gewinnt die psychologische Weiterbildung ihre besondere Bedeutung. Man kann geradezu sagen, daß psychologische und soziale Erkenntnis sich zu einer Jugendkunde verbinden müssen, die das Kind zugleich in seiner Bedingtheit durch seelische Anlagen und soziale Lebensfaktoren zu erfassen vermag. Die experimentelle Psychologie wird daher einen für diese Ausbildung wesentlichen Erkenntnisweg bezeichnen. Verbunden mit der soziologischen Forschung, wie sie sich gerade in den modernen Methoden und Zielsetzungen der Sozialwissenschaft durchgesetzt hat, — es sei nur erinnert an die Schriften des Vereins für Sozialpolitik über Auslese und Anpassung in der Großindustrie — wird die angewandte Psychologie den Lehrer in der sozialen Jugendkunde ausrüsten müssen, die ihm die sicheren Grundlagen für seine praktische Arbeit in Schule und Fortbildungsschule bietet. Das jugendkundliche Seminar ist daher ein dauernder Bestandteil der im sozialpädagogischen Institut gewährten Ausbildung. An Gebieten, die es zu bearbeiten hat, sind vorgesehen: Psychologie der Berufseignung, Psychologie der jugendlichen Verwahrlosung und Gefährdung, Psychologie der heranwachsenden Jugend. Andere Teilgebiete werden sich ohne Zweifel anschließen.



Die zweite Aufgabe des sozialpädagogischen Instituts ist die Ausbildung bezw. die Fortbildung von Lehrkräften, denen ihre Lehrtätigkeit Aufgaben der sozialen und staatsbürgerlichen Bildung stellt. Hier handelt es sich in erster Linie um die Frauenschule, die geradezu als Unterrichtsgegenstand Bürgerkunde, Volkswirtschaftslehre und Einführung in die soziale Praxis eingeführt hat, und um die Fortbildungsschule, die in der Lebenskunde ein Stück von dem allen in sehr vereinfachter und zusammengefaßter Form enthält. Die Methodik der staatsbürgerlichen Fächer wird zu diesem Zweck durchgearbeitet, aber darüber hinaus eine Gesamtauffassung der Schule erarbeitet, innerhalb derer die Forderung staatsbürgerlicher Bildung nur als eine Teilforderung in einem großen neuen sozialpädagogischen Programm erscheint. Wenn das sozialpädagogische Institut Lehrerinnen für die Frauenschulen ausbildet, so hat es die pädagogische Gestaltung dieser Schulgattung im Auge, die im besonderen Sinne einem neuen Bildungsideal der Einstellung des Menschen in seine staatsbürgerlich-soziale Bestimmung entspricht.

Auch in diesem Zusammenhang hat die Psychologie ihre gegebene Stelle. Frauenschule und Fortbildungsschule übernehmen die Vorbildung der weiblichen Jugend für ihre künftigen Aufgaben in Familie und Gesellschaft. Die Kleinkinderpädagogik ist daher eines ihrer wichtigsten Unterrichtsfächer Erziehung und Kinderpflege geradezu eines ihrer Bildungszentren. Dieselbe Verbindung, die im Hinblick auf die soziale Jugendpflege zwischen Sozialwissenschaft und Pädagogik eingegangen werden muß, bildet auch die Voraussetzung für die Praxis der Frauenschule.

Es sind in diesen Mitteilungen mit Absicht diejenigen Züge im Programm des sozialpädagogischen Instituts hervorgehoben, die seine Arbeit mit den Bestrebungen der angewandten Psychologie verbinden. Wir hoffen, daß die Pflege dieser Beziehungen aus dem sozialpädagogischen Institut Lehrkräfte und Mitarbeiter der sozialen Jugendpflege hervorgehen lassen wird, die von der Bedeutung der psychologischen Forschung für ihre Aufgabe durchdrungen sind und sie als Mittel zur Vertiefung und Festigung ihrer Berufsleistung zu benutzen verstehen.

Hamburg. Gertrud Bäumer.

Zum Gedächtnis Professor Dr. A. F. Lasurski's. Die Psychologie hat inmitten der ungeheuerlichen Zeit dieser Kriegsjahre den Tod einer ganzen Reihe ihrer Forscher zu beklagen. In Deutschland wurden Ernst Meumann und Oswald Külpe mitten aus ihrem Schaffen gerissen; in Österreich ging Stephan Witasek dahin; von Amerika kam die Kunde von dem plötzlichen Hinscheiden Hugo Münsterbergs, und kürzlich starb nun in Rußland der auch in den deutschen Fachkreisen geschätzte Prof. Dr. A. F. Lasùrski.

Der Verstorbene wurde als Sohn eines Geistlichen in einer kleinen Gouvernementsstadt Südrußlands geboren. Vom Gymnasium trat er in die Militärmedizinische Akademie in Petersburg ein, wo er sich hauptsächlich mit Psychiatrie und Psychologie beschäftigte, besonders unter Leitung von Professor Bechtereff in dessen Laboratorium. Nach dem Verlassen der Akademie erhielt er ein Reisestipendium nach dem Auslande. Er wandte sich zum weiteren Studium der experimentellen Psychologie nach Leipzig und



hörte insbesondere bei Wilhelm Wundt. Zurückgekehrt wirkte er als Dozent für Psychologie an der Militärmedizinischen Akademie und war Assistent und Mitarbeiter Bechtereffs im Laboratorium für experimentelle Psychologie. Später wurde er Professor der Kinderpsychologie am Medizinischen Institut für Frauen. Daneben hielt er noch Vorlesungen über Individualpsychologie an der Pädagogischen Akademie und über pädagogische Psychologie an den Höheren Pädagogischen Kursen Professor Lesghaffts; ferner lehrte er Psychologie am Psychoneurologischen Institut, wo er Dekan der pädagogischen Fakultät war. Mit großer Hingabe und tiefem Interesse hielt er auch Vorträge über Pädagogik und pädagogische Psychologie in verschiedenen Sommer- und Ferienkursen für Lehrer. Am Psychoneurologischen Institut organisierte er ein Laboratorium für experimentelle Psychologie. Im Mittelpunkt der an dieser Arbeitsstätte ausgeführten Arbeiten standen Untersuchungen über Individualpsychologie, die immer das Lieblingsgebiet des Verstorbenen bildeten. Das Hauptproblem, das seine Aufmerksamkeit besonders auf sich zog, war die Frage über die das Gefüge der Persönlichkeit und die Korrelation der verschiedenen psychischen Erlebnisse untereinander. Als erste Frucht seiner theoretischen Erwägungen über dieses Problem und der zu seiner Erforschung angestellten Versuche erschien im Jahre 1906 ein großes Werk unter dem Titel: „Grundriß der Charakterologie" (Očerk nauki o charakterach)[1]), das mehrere Auflagen erlebt hat. In diesem Buche versucht Lasurski, eine Wissenschaft von den Charakteren auf rein erfahrungsmäßiger Grundlage aufzubauen, wobei ihm als Ausgangspunkt die Klassifikation der Charaktere gilt, jedoch nicht auf Grund aprioristischer Erwägungen oder Schlußfolgerungen aus psychologischen Theorien, sondern auf Grund von Beobachtungen und Versuchen an den tatsächlich aufgefundenen Wechselbeziehungen der psychischen Fähigkeiten bei verschiedenen Personen. Ein solcher Standpunkt setzt die Überzeugung voraus, daß in allen psychischen Erscheinungen, auch die sogenannten freien Handlungen eingeschlossen, eine Gesetzmäßigkeit besteht. Wenn nun eine solche tatsächlich vorhanden ist, und dies ist nach der Meinung Lasurskis ein Postulat der wissenschaftlichen Psychologie, so ist es klar, daß die einzig richtige Methode zur Erforschung des Charakters, der in der Gesamtheit der der betreffenden Person eigentümlichen Neigungen zum Ausdruck kommt, hauptsächlich die induktive Methode ist, der langsame Weg einer ermüdenden und mühsamen Sammlung von Tatsachen und Beobachtungen der tatsächlichen Erscheinungen der individuellen Psychologie, d. h. also, der naturwissenschaftliche Weg. Für die Sammlung der Tatsachen und Beobachtungen sind jedoch, damit dieselben ein geordnetes Material darstellen, ein Programm und gewisse leitende Prinzipien erforderlich. Als leitende Prinzipien bei der Zusammenstellung der Charakteristik oder überhaupt bei der Bearbeitung der Individualpsychologie betrachtet Lasurski das Studium und die Gruppierung der „charakterologischen Elemente", worunter er die Grundneigungen der Menschen versteht, die hauptsächlich durch Gefühle und Triebe bestimmt werden. Dementsprechend ist auch sein Programm für die Erforschung der Persön-

[1]) 2. Aufl. Petersburg 1908.

lichkeit zusammengestellt, an dessen Vervollkommnung er beständig gearbeitet hat. Als Frucht der Anwendung dieser Methode systematischer und andauernder Beobachtungen, gemäß einem vorher ausgearbeiteten Programm zum Studium von Kindern des schulpflichtigen Alters, erschien im Jahre 1908 eine andere Arbeit Lasurskis: „Schülercharakteristiken“ (228 Seiten). Dieses Werk bildet einen Versuch, dem Studium der Schulkinder eine streng wissenschaftliche Unterlage zu geben. Den Verfasser leitet hier zunächst kein pädagogisches, sondern ein rein wissenschaftliches Interesse. Er strebt nach Schaffung einer natürlichen Klassifikation der Charaktere mittels Zusammenstellung exakter wissenschaftlicher Charakteristiken der einzelnen Persönlichkeiten und deren Gruppierung. Er selbst spricht sich darüber folgendermaßen aus: „Je mehr man sich in die Charakteristik eines beliebigen Schülers vertieft (vorausgesetzt, daß diese mit genügender Vollständigkeit zusammengestellt ist und sich auf faktische Einzelheiten stützt), um so mehr überzeugt man sich, daß das Studium der Charaktere mit der Zeit zu einer exakten Wissenschaft werden kann und muß, und zwar nicht nur eine beschreibende und erklärende Wissenschaft, die sich bei ihren Beobachtungen nicht eines halb unbewußten Gefühls und der Kenntnis des Lebens bedient, sondern auch bestimmter, geprüfter und bewußt angewandter Methoden.“ Nach einem solchen festgelegten Programm wurden dann unter Leitung Lasurskis an 11 Knaben im Alter von 12—15 Jahren Beobachtungen angestellt. Diese wurden von Erziehern ausgeführt, die die Knaben gut kannten, und zwar ununterbrochen jeden Tag, während 1½ Monaten. Nach Verlauf dieser Zeit wurde die tägliche Protokollführung unterbrochen, und nur von Zeit zu Zeit wurden noch während eines halben Jahres irgendwelche auffallende Tatsachen niedergeschrieben, die diese oder jene Seite des Seelenlebens der beobachteten Person besonders klar beleuchteten. Parallel mit diesen Schülerbeobachtungen wurden nun auch Experimente ausgeführt. Das gesamte Material gab dann dem Verfasser die Möglichkeit, nicht nur sehr genaue und interessante Schülercharakteristiken zusammenzustellen, sondern auch bis zu einem gewissen Grade die Wechselbeziehungen zwischen ihren Grundneigungen aufzuklären, wobei von ihm siebzehn verschiedene Schülereigenschaften genau analysiert wurden, für die in den Charakteristiken genügend Tatsachenmaterial vorhanden war, wie z. B. Beobachtungsgabe, Wißbegier, Neugier, Verhalten zur Lektüre, Fähigkeit zu Scherzen, Witzen und humoristischen Erzählungen, Gesprächigkeit, Schwatzhaftigkeit usw. Durch diese systematischen Kinderbeobachtungen gelangte der Verfasser zu dem Schluß, daß das psychologische Experiment, das die einzelnen Erlebnisse aus der komplizierten Gesamtheit der Persönlichkeit herausreißt, für das Verständnis der seelischen Erlebnisse der Schüler in ihrer Geschlossenheit nicht viel geben kann. Da aber das Experiment dennoch ein sehr wichtiges Mittel für die Analyse der psychischen Erlebnisse darstellt, so muß dasselbe unbedingt beim Studium der Kinder in der Form des von ihm sogenannten „natürlichen Experiments“ angewandt werden. Unter „natürlichem Experiment“ versteht er die systematische Beobachtung der Kinder unter den natürlichen Bedingungen des Schulunterrichts nach einem bestimmten Programm, z. B. eine Organisation des naturwissenschaftlichen oder Rechenunterrichts, die die Möglichkeit gewährt, diese oder jene psychi-



schen Erlebnisse der Schüler so klar als möglich zu beobachten und sie miteinander zu vergleichen. Das natürliche Experiment erscheint nach der Meinung Lasurskis als eine vervollkommnete Beobachtung, die die Mängel des Laboratoriumsexperiments vermeidet, das die psychischen Erlebnisse zu künstlich isoliert und sie bis zu einem gewissen Grade entstellt. Außer in den beiden genannten Büchern hat Lasurski diese seine Anschauungen dargestellt in einer Reihe von Aufsätzen, die in den Zeitschriften „Wjestnik Psichologie" und „Woprossy filosofii i psichologii" erschienen sind. Eine gute Zusammenfassung ist die in deutscher Sprache erschienene Schrift: „Über das Studium der Individualität", Leipzig 1913 (XIV. Bd. der „Pädagogischen Monographien", herausgegeben von Ernst Meumann),

Petersburg. Dr. N. Rumjanzeff.

Eine Umfrage über die Wirkungen seelischer Erschütterungen in der Kindheit veranstaltet der Privatdozent der Pädagogik an der Universität Kopenhagen Dr. Kort K. Kortsen.

Psychische Erschütterungen und akute oder chronische seelische Konflikte werden bekanntlich nicht selten die Ursache nervöser oder geistiger Störungen. Die erlebten peinlichen Vorstellungen können lange Zeit gefühlsbetont bleiben und — bewußt oder auch ins Unbewußte verdrängt — wirksam werden. Die meisten dieser krankmachenden Erschütterungen, „psychischer Traumen", werden im Kindesalter erlebt. Deshalb ist namentlich der Lehrer am ehesten in der Lage, sie zu bemerken, die Umstände zu erkennen, in denen sie wirksam geworden sind, und Winke zu geben, wie sie unschädlich gemacht werden könnten.

Es werden deshalb Lehrer, Erzieher, Anstaltsleiter, Ärzte, kurz alle die, die mit Kindern in Berührung kommen, ersucht, über beobachtete Folgen seelischer Erschütterungen bei Kindern an der Hand der untenstehenden Fragenreihe zu berichten. Es soll damit ein umfängliches Material zur Untersuchung eines bis jetzt noch wenig bekannten Gebietes der Heilpädagogik gewonnen werden. Die Antworten sind bis 1. Dezember 1917 zu senden an die „Gesellschaft für experimentelle Pädagogik" in Kopenhagen (Jernbanegade 5).

Der Fragebogen lautet:

I. Name, Adresse und Beruf des Antwortenden.

II. Kennen Sie Erwachsene oder Kinder, bei denen anormale psychische oder nervöse Erscheinungen aufgetreten sind infolge von seelischen Erschütterungen in der Jugend? Wenn ja:

a) Geschlecht des Kranken,

b) soziale Stellung und Bildung des Kranken.

III. Welcher Natur war diese Erschütterung (womöglich Erzählung des Vorganges)? Plötzliche Einwirkung: Verletzung des Selbstgefühls; Gewissensbisse über einen begangenen Fehler; sexuelles Erlebnis usw.? Chronische Einwirkung: ungünstige Einflüsse der Umgebung, z. B. zu strenge Eltern; einziges Kind; uneheliches Kind; Zugehörigkeit zu einer in der Umgebung verachteten Klasse oder Rasse? — (Man bittet namentlich um Berücksichtigung sexueller Erlebnisse.)

27*



IV. a) Hat das Ereignis oder die Erinnerung daran (der „Komplex") andauernd gewirkt oder nur zur Zeit des Erlebnisses?

b) Blieb es mehr oder weniger unbeachtet, bis eine oder mehrere zufällige Ursachen es wirksam machten? Wenn ja: welches sind diese zufälligen Ursachen (körperliche oder geistige Überanstrengung; neue seelische Erschütterung; ungünstige soziale Verhältnisse usw.)?

c) Wie würden Sie die Wirkung der Erschütterung auffassen? Wie die späteren Symptome daraus ableiten?

V. a) Alter des Patienten zur Zeit des Ereignisses?

b) Zur Zeit der Beobachtung und der Beantwortung?

VI. War die affektive Reaktion auf das Ereignis im Momente des Erlebens

a) dem Ereignis entsprechend (nach objektivem Urteil)?

b) oder inadäquat, namentlich zu stark?

VII. Ist der Gefühlston, der die Vorstellung des Ereignisses begleitet (des Komplexes), jetzt

a) adäquat?

b) inadäquat?

c) Ist die Affektivität, das Gemütsleben des Beobachteten, so weit es nicht mit dem Komplex im Zusammenhang steht, normal? oder ist es auch sonst emotiv oder apathisch oder sonstwie auffallend? Wie wollen Sie überhaupt die Affektivität der Person charakterisieren?

VIII. a) Ist der Komplex und seine Wirkung dem Beobachtenden vollständig bewußt?

b) Ist er „ins Unbewußte verdrängt", d. h. ganz oder teilweise oder in seinem Zusammenhang mit den Krankheitserscheinungen unbewußt?

IX. a) Sind beständige Wirkungen des Komplexes zu erkennen?

b) oder scheint er nur zeitweise die Psyche zu beeinflussen? Wenn ja: unter welchen Umständen (schlechter Ernährungszustand, Ermüdung, Jahreszeit, Aufregungen, Ereignisse, die die Erinnerung an die ursprüngliche Erschütterung hervorrufen)?

X. Schwankt der Gefühlston des Komplexes in seiner Stärke? Wenn ja: unter welchen Einflüssen?

XI. Hat der Komplex zu einem „Wachtraum" geführt, der die Person an der Beschäftigung mit reellen Aufgaben hindert, oder arbeitet der Komplex automatisch neben dem Hauptbewußtsein?

XII. Hat der Komplex außer den direkt bewirkten Symptomen noch andere Veränderungen in der Psyche hervorgebracht?

XIII. Wie stellt sich der Erkrankte seinen krankhaften Prozessen gegenüber?

a) Steht er über demselben oder erkennt er ihn als etwas seiner Persönlichkeit Fremdes, etwas Krankhaftes?

b) Oder macht er sich darüber und über sein Verhältnis zur Umgebung falsche Vorstellungen oder geradezu Wahnideen?

c) Oder können Sie die Stellung des Individuums zu seinem Komplex auf eine andere Weise charakterisieren?

XIV. Wie können Sie die Psyche des Kranken überhaupt charakterisieren? Ist er empfindlich? Ist seine Affektivität kindlich geblieben? Wiegt sein Intellekt oder seine Affektivität vor?

XV. a) Gibt es Gründe, und welche, die dartun, daß die psychische Erschütterung die wahre Ursache der späteren Symptome sei?

b) Könnte dieser Zusammenhang nicht auch bloß eine spätere Rationalisierung oder eine Gedächtnistäuschung sein?

c) Oder gibt es mitwirkende Ursachen oder kausale Zwischenglieder zwischen Ereignis und Erkrankung?

XVI. Hat man den Zustand durch Heilmittel oder erzieherische Maßnahmen zu beeinflussen versucht? Wenn ja:

a) durch welche?

b) mit welchem Erfolg?

Nachrichten. 1. Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet vom 22.—30. Oktober in den Räumen der Universität Frankfurt eine pädagogische Herbstwoche für Lehrer und Lehrerinnen mit akademischer wie seminarischer Vorbildung. Auskünfte erteilt die Geschäftsstelle des Zentralinstituts Berlin W 35, Potsdamer Str. 120. — Aus der Reihe der Vorlesungen seien genannt: Neubauer, Das Erziehungsziel der höheren Schulen und die philosophische Propädeutik. — Biese, Gewinnung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung durch philosophische Durchdringung des deutschen und des altsprachlichen Unterrichts. — Lüngen, Die Organisation des Schulwesens in Frankfurt a. M. (mit besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der höheren Schulen zu anderen Schularten. — Ziehen, Die Psyche der Jugendlichen im Reifealter (mit besonderer Berücksichtigung krankhafter Seelenzustände). — König, Ausgewählte Kapitel aus dem Gebiet der Schulhygiene.

2. Lichtbilder über Entwicklung und Pflege des Kleinkindes sowie über verschiedene Fragen der Kleinkinderfürsorge werden vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Str. 120 (Auskunftstelle für Kleinkinderfürsorge) verliehen. Vortragstexte werden auf Wunsch mitgeliefert. Auch Literaturnachweise zur Vorbereitung auf die Vorträge werden zur Verfügung gestellt. — Die Vortragsreihen sind geeignet zur Veranschaulichung der neuzeitlichen Forderungen für die Gesundheitspflege und Erziehung in Familie und Anstalt und können für den Unterricht in Seminaren, für Versammlungen von Leiterinnen und Vorständen von Kinderheimen und für Vorträge in Jugendfürsorge- und anderen Wohlfahrtsvereinen empfohlen werden. Für Mütter- und Elternabende kommen in erster Linie in Betracht die Reihen: „Körperpflege des Kleinkindes", „Ernährung" und „Gesundheitliche Fürsorge". Auch die Reihe „Der Kindergarten" kann von Nutzen sein; an ihrer Hand läßt sich den Müttern einiges aus dem Leben ihrer Kinder im Tagesheim erzählen und z. B. der Zweck von Tier- und Pflanzenpflege, von häuslicher Beschäftigung im Kindergarten erklären und dadurch ihr Verständnis für Erziehungsfragen vertiefen.

3. Wilhelm Rein, Prof. der Pädagogik in Jena, vollendete am 10. August d. J. das 70. Lebensjahr, hochgefeiert besonders von der Schule der Herbartianer, die in ihm ihren Führer verehrt.



Einzelbesprechungen.

David Einhorn, Der Kampf um einen Gegenstand der Philosophie. Wien und Leipzig 1916. W. Braumüller. 75 S. 2 M.

Als die zwei gefährlichsten Feinde des Geisteslebens der Gegenwart nennt der Verfasser den „Pankritizismus“ und den „Panhistorismus“. Der Mut der Wahrheit, der Glaube an die Macht des Geistes sei die erste Bedingung des Philosophierens. „Weder vermag der systematisch-kritische Weg die Kluft zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich zu überbrücken, noch ist die historische Methode imstande, die völlige Haltlosigkeit des Individuums gegenüber der Geschichte aufzuheben.“ Zum Heile führe allein das „noologische“ Verfahren (der Begriff stammt von Eucken), das in gleicher Weise Ich und Nicht-Ich, sowie Individuum und Geschichte umspanne und den Schwerpunkt der Wirklichkeit jenseits der Erfahrung suche. Hier sei auch der eigentliche Gegenstand der Philosophie zu finden. Dieser sei „ein Absolutes, ein rein Metempirisches,“ das „unvermeidlich eine Spaltung und Spannung und Tiefe in die Gesamtwirklichkeit“ trage und damit einen Dualismus, gegenüber dem der Monismus als „eine der schwersten Verirrungen der Menschheit“ erscheine.

Gießen. August Messer

Dr. jur. et. phil. Woldemar Oskar Döring, Das Lebenswerk Immanuel Kants. Vorlesungen, gehalten im Auftrage der Oberschulbehörde zu Lübeck im Kriegswinter 1916. 2. Aufl. Lübeck o. J. Charles Colemann. 197 S. 3.50 M.

Das Buch versucht in kurzen Zügen ein geschlossenes Gesamtbild der Kantschen Lehren gemeinverständlich darzustellen. Es will damit das philosophische Interesse, das während des Krieges daheim und draußen lebendig geworden ist, nähren. Dies am Werke Kants versucht, ist ein gewiß schwieriges Unternehmen, das außer sicherster Stoffbeherrschung eine hervorragende Meisterschaft in der didaktischen Gestaltung erheischt. Unzweifelhaft vereinigt der Verfasser beides in sich, und so gelingt ihm vor allem die eine seiner Aufgaben besonders trefflich: begreiflich zu machen, „daß die Beschäftigung mit Kant wirklich keine bloße Wissensangelegenheit, sondern für jeden eine Lebensangelegenheit sein kann und will“.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Dr. med. Többes, Doz. f. gerichtl. Psychiatrie in Münster, Beiträge zur Psychologie und Psychopathologie der Brandstifter. Berlin 1917. Springer. 105 S. 4,80 M.

Auf Grund seiner eingehenden Untersuchungen kommt Többes zu dem Ergebnis, daß der Brandstifter kriminalpsychologisch keine durch eine eigenartige seelische Störung gekennzeichnete Einheit darstellt und daß somit der geläufige Begriff der Pyromanie abzulehnen sei. An 57 Fällen, die Többes als Arzt einer Strafanstalt in forensischer Tätigkeit beobachten und in den Gerichtsakten bearbeiten konnte, und an 43 anderen Fällen aus den Akten einer Feuerversicherungsgesellschaft war zu ermitteln, daß die Brandstiftung entweder aus normalpsychologischen Beweggründen erfolgt oder als Triebhandlung in verschiedenartigen krankhaften Zuständen wurzelt. Als wesentliche Motive fanden sich:

Rache und Haß	38 %	Verschleierung von Verbrechen	4 %
Alkoholismus	6 %	Befreiungsdrang	7 %
Habsucht	22 %	Freude am Feuer, Mutwillen	5 %
Heimweh	7 %	Geisteskrankheit	11 %

Die jugendlichen Brandstifter finden in Többes' wertvoller Untersuchung keine herausgehobene besondere Bearbeitung. Im Vorbeigehen sind (S. 46—48) einige statistische Angaben über Kinderbrandstiftungen mit wenigen Erläute-



rungen hingestellt, und innerhalb der Bekämpfungsvorschläge wird ihrer dann nochmals gedacht. Durchweg aber berührt die Darstellung die in das Gebiet fallenden Kriegserscheinungen.

Stollberg. Paul Ficker.

Dr. Adolf Dyroff, Prof. d. Phil. an der Universität Bonn, Einführung in die Psychologie. 3. verb. Aufl. Leipzig 1917. Quelle & Meyer. 152 S. geb. 1,25 M.

Die Dyroffsche „Einführung in die Psychologie" hat sich überraschend schnell viel Anerkennung und Beliebtheit erworben. Sie verdankt diesen Erfolg wohl vor allem der geschickten Art, mit der sie den überlegt ausgewählten Stoff gut verständlich zur Darstellung bringt, ohne dabei aber auf Wissenschaftlichkeit in der Sache und auch in der Form zu verzichten. Die Höhenlage geistiger Anforderungen, unter der ein Versuch fachpsychologischer Belehrung weiterer Kreise nicht unternommen werden sollte (denn er führt nur zu Scheinerfolgen), ist von Dyroff durchaus innegehalten. Ein besonderer Vorzug des Buches liegt in seinem Bestreben, am gelegenen Orte (vergl. z. B. S. 41) weiterführende Denkfragen aufzuwerfen und den philosophischen Problemen, die aufs engste mit dem psychologischen Lehrgut verknüpft sind, nicht aus dem Wege zu gehen. Wir haben die Dyroffsche Einführung, insbesondere auch Lehrern gern empfohlen, die zur Vorbereitung auf weitere Prüfungen oder zur freien Weiterbildung das Ganze der Seelenlehre in anderer als Lehrbuchsart überschauen möchten.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

W. Ostermann, Zur Psychologie des Willens. Mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie W. Wundts und E. Meumanns. Die deutsche Schule, 21. Jhrg., S. 9-20, 67-77, 121-136. (Januar/März 1917).

Der Berliner Provinzialschulrat Ostermann hat bekanntlich stets regen Anteil an den psychologischen Prinzipienfragen der Pädagogik genommen, wobei er vornehmlich durch Anregungen Lotzes bestimmt worden war. Aber daß er auch die neuere Entwicklung der Psychologie mit lebhafter Teilnahme und kritischem Scharfblick begleitet und hierbei stets die Folgerungen im Auge hat, die sich aus ihr für die Grundsätze des Erziehungswesens ergeben, zeigt die oben genannte Reihe von drei Aufsätzen. In seiner Eigenschaft als Prüfer hat O. oft Gelegenheit gehabt festzustellen, welche Schwierigkeiten, ja Mißverständnisse und Verwirrungen die Beschäftigung mit den psychologischen Lehren von Wundt und Meumann unter Umständen zu bereiten vermag; und so sah er sich bewogen, Wahres und Falsches, Vorzüge und Schwächen der Willenslehre beider Psychologen unter ständiger Bezugnahme auf deren eigene Formulierungen kritisch zu scheiden und seinen eigenen Standpunkt des Voluntarismus zu vertreten. Eines wirklichen Voluntarismus, der in dem Willen die nicht weiter zurückführbare Aktivität eines einheitlichen Subjekts sieht.

Treffend scheint mir O. die Schwäche der Wundtschen Lehre damit zu kennzeichnen, daß sie als Metaphysik zwar Voluntarismus ist, indem der Willensakt als Grundtypus seelischen Daseins überhaupt hingestellt wird, daß sie aber als Psychologie den Willensvorgang auflöst in Empfindungen, Vorstellungen und vor allem Gefühle; das Willenserlebnis ist dann erst ein aus der psychischen schöpferischen Synthese dieser Elemente erklärbares Geschehen. Diese psychologische Analyse dessen, was wir bei Willenshandlungen bewußt erleben und die Leugnung eines besonderen Bewußtseinsinhalts „Wille" mag richtig sein; aber Wundt bleibt eben in der Analyse passiver Bewußtseinsgegebenheiten stecken, und das wahre Wesen des Willens, die jenseits des Bewußtseins wirkende Aktivität, geht verloren.

Meumann steht trotz vieler Gegensätze zu Wundt doch darin mit ihm auf einer Linie, daß auch er das gesonderte Dasein eines Willens als Bewußtseinsinhalts ablehnt und den Willen aus andersartigen psychischen Elementen erklären



will. Nur, daß bei ihm die von Wundt besonders betonte Beteiligung der Gefühle durch eine einseitige Bewertung des intellektuellen Moments ersetzt wird. Wille ist aus den Empfindungs- und Vorstellungsprozessen der Assoziation und Reproduktion erschöpfend herzuleiten: das ist die These, die Meumann aufstellt, bei deren Durchführung er freilich — wie Ostermann an verschiedenen Stellen nachweisen kann — fortwährend in Widersprüche gerät. Ja, letzten Endes vermag er seine These nur dadurch zu halten, daß er in dem Begriff der wertvollen Zielvorstellungen und der inneren Zustimmung zu diesen Momente einführt, die grundsätzlich jenseits der passiven Assoziations- und Reproduktionsvorgänge stehen und das spezifisch Willensmäßige in verschleierter Form ausdrücken.

Der eigene Standpunkt, den Ostermann sowohl in der Polemik wie im dritten Aufsatz selbständig vertritt, berührt sich in vielen Punkten mit dem des „kritischen Personalismus" des Referenten, wie O. durch vielfache Bezugnahme auf dessen Buch „Person und Sache I" dartut. O. tritt energisch dafür ein, daß man sich auf die metaphysischen Grundlagen der Psychologie besinne. Er begründet ausführlich die Unentbehrlichkeit des Begriffs des Unbewußten; denn die reine Bewußtseinspsychologie bleibt in der Beschreibung passiver Erlebnisgegebenheiten stecken; das Wollen aber ist Tätigkeit, die als solche unbewußt sein muß. Er fordert weiter eine entschiedene Umkehr zur Subjektspsychologie, d. h. die Anerkennung einer dem Seelenleben zugrundeliegenden zielstrebig tätigen Subjektseinheit, die zugleich die einer einheitlichen Willensbeschaffenheit des Menschen ist. Ob er diese Einheit auf die psychischen Seiten des Individuums beschränkt, also im Sinne Lotzes als „Seele" auffaßt, oder ob er sie als psychophysisch-neutrale Persönlichkeit im Sinne des kritischen Personalismus versteht, geht nicht ganz aus den Ausführungen O.s' hervor. Endlich entwickelt O. seine schon aus dem Buch über das Interesse bekannte Lehre, daß der eigentliche Bestimmungsgrund der Willenshandlungen nicht in Gefühlen, aber auch nicht in bloßen Vorstellungsprozessen, sondern in dem Wertbewußtsein oder Interesse beruht.

Daß O. als Pädagoge überall besonderen Wert auf die Folgen legt, die sich für Erziehungsfragen sowohl aus den bestrittenen Standpunkten, wie aus seinen eigenen ergeben, darf nicht wundernehmen. Ja, vielleicht ist sogar die pädagogische Wertung für ihn die eigentlich Richtung gebende: die Pädagogik muß voluntarisch sein, um eine wirkliche Willensbildung zu ermöglichen; und sie muß als solche eine Psychologie als Grundlage fordern, die wahrer Voluntarismus ist. Ein Wille, der nur passives Erleben, nicht aktive Tat, der nur eine Synthese von Gefühlen oder ein assoziatives Vorstellungsgebilde ist, kann nicht erzogen werden.

Hamburg. William Stern.

Prof. Dr. K. Boruttau, Die Arbeitsleistungen des Menschen. Einführung in die Arbeitsphysiologie. Mit 14 Figuren im Text. 539. Bändchen der Sammlung „Natur und Geisteswelt". Berlin 1916. B. G. Teubner. 84 S. 1,50 M.

Die große Bedeutung einer wissenschaftlichen Untersuchung der Arbeit gab den Anlaß, im Rahmen der Forschungsinstitute, die von der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft errichtet worden sind, eine eigene Stätte zu schaffen, deren Wirkungskreis einzig die Aufschließung der Natur der Arbeit sein soll. Verschiedene Abteilungen forschen dort in der physiologisch-chemischen, der physikalisch-psychologischen, der volkswirtschaftlich-statistischen Richtung. Wie groß der Kreis der Probleme im Teilgebiet der Arbeitsphysiologie ist, wird aus Boruttaus kleiner Schrift ersichtlich. Sie führt in die Grundbegriffe der Arbeitslehre ein, zeigt die Muskulatur als Kraftmaschine, gibt die messenden Verfahren an, beschäftigt sich mit der Methodik des Übens und Lernens und kommt schließlich zu einer Statistik der Arbeit, in der sich u. a. des Verfassers eigene Schätzung der gesamten Arbeitsleistung der Menschen, Nutztiere und Kraftmaschinen auf der Erde findet. Die angezogenen Beispiele sind zumeist dem praktischen Arbeitsleben, dem Sport, dem Handwerk, der Fabrik, auch dem Kriege entnommen und beleben die schon an sich nicht matte Darstellung.

Leipzig. Rich. Tränkmann.



Meinhard von Pfaundler, Körpermaß-Studien an Kindern. Mit 5 Textfiguren und 8 Tafeln. Berlin 1916. J. Springer. 147 Seiten. 4,80 M.

Der wichtigste Fortschritt dieser Studien des Münchener Vertreters der Kinderheilkunde ist die Durchbildung der Methodik der Messung und der Deutung des gefundenen Zahlenmaterials. Die Variation der Körperlänge gleichalteriger gesunder Kinder einer Bevölkerungsgruppe folgt dem Gauß'schen Zufallsgesetz. Die empirisch beobachteten Längen gruppieren sich tatsächlich so wie sie sich, die Geltung des Gauß'schen Zufallsgesetzes vorausgesetzt, theoretisch berechnen und verwerten lassen. Für die Variationen des Körpergewichtes gilt das gleiche Verteilungsgesetz. Eine interessante neue Deutung erfährt die oft beobachtete, auch von Pfaundler bestätigte Untermaßigkeit der Kinder sozial schlecht gestellter Schichten. Er knüpft an die Alltagsbeobachtung an, daß die durch ihre Länge kenntlichen Kinder der Oberschicht in den Raufhändeln der Jugend und bei Schulwettkämpfen keineswegs immer die Oberhand behalten, kommt von da zum Zweifel daran, daß Längenüberlegenheit allgemein einen relativen physischen Vorteil bedeute, Untermaßigkeit einschränkungslos als Ausdruck körperlicher Benachteiligung aufzufassen sei und sucht von da aus nach Möglichkeiten, einen ziffernmäßigen Ausdruck für die relative Breitenentwicklung des Körpers zur Lösung dieses Widerspruchs heranzuziehen. Nach einer kurzen kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Methoden, einen Breitenindex zu gewinnen (das Streckengewicht ist dazu nicht ohne weiteres, weil von den absoluten Dimensionen abhängig), überzeugt schließlich das Ergebnis, daß das Körpergewicht der Arbeiterkinder nicht in dem Maß reduziert ist (gegenüber dem von Kindern bemittelter Schichten), als es die Reduktion des Längenwachstums erwarten ließe, sondern weniger. Die relative Breitenentwickelung ist also bei ärmeren Kindern nicht schlechter, sondern größer als bei den Kindern der Wohlhabenden. Gestützt auf dies Resultat deutet Pfaundler die Übermaßigkeit der Kinder bemittelter Schichten als Ergebnis einer gewissen Präzipitation des Längenwachstums, das in hinlänglicher Häufigkeit in den bemittelten Schichten auftritt, um die Mittelzahlen der Körpermaße dieser Klasse im ganzen spürbar zu beeinflussen. Die Längenüberlegenheit der bemittelten Kinder wäre demnach nichts artmäßig normales, sondern Treibhausergebnis übermäßiger Pflege; es kann nicht von Hysteroplasie der Armen, sondern eher von Proteroplasie bei manchen reichen Kindern geredet werden. Dieser Schluß scheint umso treffender, als die Zunahme des Längenwachstums normalerweise eine Funktion des Alters ist. Die hochaufgeschossenen Kinder der Wohlhabenheit sind durch einen übermäßigen Pflegeaufwand gewissermaßen im Alter vorgeschoben, künstlich vorzeitig gereift.

Ich halte das Ergebnis und diese Deutung Pfaundlers für sehr wichtig und möchte Eltern und Erzieher nachdrücklich darauf verweisen. Gleichwohl bin ich der Ansicht, daß unter den ätiologischen Momenten vielleicht noch eine größere Anzahl Faktoren eine Rolle spielen. Abgesehen von der erhöhten Pflege kommt der züchterische Einfluß der Abstammung mit in Betracht, der Wunsch, besonders der Mütter, große Kinder zu haben (ist doch die große Statur geradezu ein gesellschaftliches Vorurteil). Vor allem aber erscheint mir die Verschiedenheit der Gesamtentwicklung des Nachwuchses der Arbeiterschaft und der höheren Stände eine Art Voranpassung der Organismen an künftige Lebens- und Berufsbedingungen zu sein. Wir durchschauen ja das Raffinement der biologischen Zweckmäßigkeiten noch lange nicht genug. Mir erscheint in der gedrungenen, untersetzten, lungenkräftigen, muskelstarken Jugend aus Arbeiter- und Handwerkerkreisen der künftige Typus des Handwerkers und Arbeiters vorgezeichnet. Wachstumstendenzen sind nicht nur solche, die „heraus"kommen aus bestimmter Provenienz, Pflege, Lebensgewohnheit, sondern auch solche, die „hinein"führen in einen bestimmten, somatisch-soziologischen Typ. Die gesellschaftliche Arbeitsteilung differenziert und spezialisiert nicht nur die einzelnen Organe und Organgruppen (wie wir das an den Berufs„händen" etwa der Mechaniker, dem Berufs„gang" der Armeeoffiziere, der Berufs„physiognomie" der Lehrer usw. beobachten), sondern beeinflußt die gesamte Wachstumstendenz. Mit in diesen Zusammenhang darf man, glaube ich, auch die Ungleichmäßigkeit des armen und reichen Nachwuchses teilweise hineinstellen.



In einer sehr sorgfältigen Diskussion setzt sich Pfaundler dann mit der herkömmlichen Anschauung von der Wachstumskurve auseinander. Man nimmt (mit scheinbarer Plausibilität) an, daß das Längenwachstum eine Parabel durchläuft; es beginnt mit impulsiver Kraft, um erst rasch, dann allmählich abzunehmen. Ja ältere Autoren haben unter dem Einfluß naturphilosophischer Anschauungen in der Wachstumsparabel nur einen Spezialfall der das ganze Universum durchwaltenden Bewegungsgesetzlichkeit erblicken wollen. Durch sorgfältige Beobachtungen und Berechnungen seiner Mitarbeiter konnte Pfaundler feststellen, daß von einem parabolischen Verlauf der Kurve des Längenwachstums nicht die Rede sein kann. Ihm selbst ergab sich (unter Benutzung der Friedenthal'schen Wachstumskurve für das männliche Geschlecht und unter der bekannten Voraussetzung einer Proportionalität der dritten Potenz der Körperlänge mit dem Körpergewicht) eine einfache Proportionalität des Körpergewichtes mit dem Konzeptionsalter während der ganzen Wachstumsperiode des Menschen (Gewicht = 9 mal Alter). Daraus folgt, daß der Gewichtszuwachs in der Zeiteinheit konstant, die Gewichtskurve also eine Gerade ist. Der konstante Massenzuwachs gilt für den Zeitraum von der Geburt bis zum Ende des Längenwachstums nach der Pubertät. Nachher biegt die empirische Kurve des Längenwachstums wie jene der Massenzunahme in eine annähernd horizontale Gerade um. Dieser Sachverhalt verbietet entweder den Versuch, die Massengestaltung während des ganzen Lebens als von einem einheitlichen Gesetz beherrscht aufzufassen, oder zwingt, es nur nach der einen bis zum Ende der Pubertät deutlichen Regel der Konstanz des absoluten Zuwachses zu begreifen, deren Wirksamkeit dann allerdings periodenweise (z. B. durch den Einfluß der Proportionsänderung) verschleiert würde. Unter diesem Gesichtspunkt erfährt die bekannte Alternation zwischen Perioden der „Streckung" und der „Fülle" eine neue Deutung als Ausdruck regelmäßiger Staturveränderungen. Die Maßverhältnisse der Körperoberfläche gelten wegen ihrer — wir wissen nicht, ob wirklichen oder nur vermeintlichen — Beziehungen zu Wärmeverlust, Energieumsatz und Nahrungsbedarf als sehr wichtig. Zur Methodik ihrer Ermittlung bedient sich Pfaundler eines neuen Verfahrens, bei dem die Fehler vermieden werden, die sich durch leichtere und stärkere Dehnung des Felles auf der Unterlage ergeben und die bis zu 38% der gefundenen Werte anwachsen können. Er bedeckt die Haut mit einem schmiegsamen, wenig dehnbaren klebenden Pflaster (Leukoplast) ohne jede Rücksicht auf Überdeckung der Pflasterränder und entstehende Falten. Diese neue Oberfläche wird mit einem geeigneten Farbstoff (flüssige chinesische Tusche) bestrichen und dann in Stücken auf eine glatte Fläche ausgebreitet. Die Oberfläche nur der gefärbten Partien (Stellen, die am Körper in Falten liegen, erscheinen selbstverständlich ungeschwärzt) wird mit dem Kompensationspolarplanimeter (nach Conradi, Zürich) ausgemessen. Das Urmaterial ist aufhebbar; die vorgeschlagene Methode läßt sich bei schonendem sukzessivem Vorgehen auch am lebenden Säugling anwenden. In ausgedehnter Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen und Formeln wird die Berechnung der Körperoberfläche aus verschiedenen Körpermaßen einer Nachprüfung unterzogen. Das eigene Verfahren beruht auf einer Zerlegung der Gesamtoberfläche in Kegelstumpf- und Zylindermäntel. Das entscheidende Ergebnis liegt m. E. in der Kritik des Begriffs: Körperoberfläche. Es wird dargelegt, daß man die Oberfläche eines menschlichen Leibes nicht nur nicht berechnen (wie etwa die Fläche ideeller geometrischer und stereometrischer regulärer Bildungen), sondern durch Messung auch nicht limitieren kann, weil es ganz und gar von der verwendeten Maß- und Berechnungsmethode abhängt, bis zu welchem Grad sie die Oberflächendetails, Faltungen, Einbuchtungen, Vorwölbungen usw. berüchsichtigt oder überbrückt. Der Verfasser zeigt anschaulich und schlagend, daß der äußern Kontur eines senkrechten Schnittes durch ein bestimmtes Stück Hautoberfläche in natürlicher Größe als gewellte Linie von beispielsweise 0,7 cm Länge (bei direkter Fadenmessung) an Vergrößerungen ausgemessen, aber auf den Maßstab des Originals reduziert 1,8 cm, ja 2,2 cm Länge besitzen kann.



Den breitesten Raum nehmen kritische Untersuchungen des Verfassers zum sogenannten energetischen Oberflächengesetz ein: D. h. zu der Überzeugung, daß im Hunger- und Ruhezustand bei gegebener Differenz zwischen Außen- und Innentemperatur ein Lebewesen in der Zeiteinheit ein immer gleiches Maß von Wärme abgibt und, wenn es nicht zugrunde gehen soll, auch wieder ersetzt wird, und daß dieser minimale Stoffwechsel mit der Größe der Körperoberfläche determiniert sei, daß der Organismus also lediglich so viel Wärme bilde, als er physikalisch notwendig an seiner Oberfläche verliert. Da die Frage zwar für die Physiologie des Lebens von allergrößter Bedeutung ist, aber für einen weiteren Kreis nicht ohne zahlreiche Voraussetzungen über die Messung des Energieumsatzes am lebenden Tier verständlich gemacht werden kann, begnüge ich mich hier mit dem Hinweis auf das Hauptargument Pfaundlers gegen das Oberflächengesetz (das richtiger als Außenflächengesetz zu bezeichnen wäre): nach seiner Meinung könnte aus dem Vergleich von Energieumsatz und Körpermaßen höchstens der Schluß gezogen werden, daß der Energieumsatz allgemein eine Flächenfunktion ist, also auch von den die Außenfächen ungeheuer übertreffenden inneren Körperoberflächen (man denke nur an die Respirationsfläche!) abhängt. Eine Ermittelung ihrer Größe ist sehr schwierig, nur vereinzelt versucht und höchstens schätzungsweise gelungen; deshalb kann auch sie zur Stunde noch nicht die Grundlage eines energetischen Oberflächengesetzes abgeben. Es ist selbstverständlich, daß die Skepsis, die Pfaundler den ganzen Fragestellungen und Untersuchungen entgegenbringt, ihn auch davor bewahrt, sie für die Erklärung der Säuglingsmortalität und die Theorie der Säuglingsernährung als zweifelsfreie Grundlage anzuerkennen. Die letzte Arbeit beschreibt ein Säuglingsvolumenometer, mit dessen Hilfe es möglich ist, Nettodichte und Nettovolumen zu ermitteln unter Ausschluß der Störungen durch den wechselnden Gasgehalt des Körpers.

Die große Bedeutung dieser Ergebnisse, an deren Sicherstellung selbstverständlich auch eine Anzahl von Pfaundlers Schülern ihren verdienstvollen Anteil haben, beruht auf der exakten Durchbildung der Meßmethodik, der Zerstreuung bzw. Erschütterung landläufiger, auch in die Kreise der Erzieher gedrungener Standardzahlen und den zahlreichen Ausblicken auf neue Fragestellungen, die sie eröffnen. Ich glaubte deshalb auch im Zusammenhang dieser Zeitschrift auf diesen echten Beitrag zu rein wissenschaftlicher Kinderforschung nachdrücklich hinweisen zu sollen, wenn auch die Lektüre und Bearbeitung des Originals ohne Kenntnis der Theorie der Kollektivgegenstände und ohne medizinische Vorbildung kaum fruchtbar sein dürfte.

München. Aloys Fischer.

Unterrichtslehre. Unterricht gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft. Von Seminarlehrer H. Itschner. Bd. IV: Zur Geschichte unseres Problems. Zugleich Ergänzung zu einer jeden Geschichte der Pädagogik. Quelle & Meyer. Leipzig 1917. 301 S. Geh. M. 6.—, geb. M. 6,60.

Nachdem mit diesem Band die eigenartige und bedeutsame Unterrichtslehre Itschners zur Vollendung gekommen ist, werden wir uns alsbald ausführlicher mit der Würdigung des Gesamtwerkes befassen. Wenn wir den Abschlußteil hier vorerst noch besonders anzeigen, so geschieht dies, weil er recht wohl auch unabhängig vom Gedankenzuge der anderen Teile als in sich selbständige Schrift gelesen werden kann und als solche einen nicht ungewöhnlichen Beitrag zur jüngeren und jüngsten Geschichte der Pädagogik darstellt. Wir begnügen uns einstweilen mit der Kennzeichnung des überreichen Inhalts.

Ein erster philosophischer Teil der Schrift will am Beispiel, nämlich am Bilde und an der Lehre unserer größten deutschen Geister, das Wesen der Persönlichkeit verdeutlichen. Dies geschieht, indem an jedem der herangezogenen Großen immer eine bestimmte „Strahlung“ ihres persönlichen Seins und Wirkens herausgearbeitet wird: an Kant und Schleiermacher das Problem der Selbstgesetzgebung, an Goethe die Selbstgestaltung, an Schiller die Gestalt-



setzung, an Fichte das Bekenntnis zur Volkheit, an Nietzsche der Wille zur Macht, an Bismarck die Dienstbarkeit des Genies.

Der zweite Teil bewegt sich enger im pädagogischen Gebiete und bespricht auch hier an Persönlichkeiten und Richtungen nur herausgegriffene bedeutsame Problemkreise. Die von Tragik umwitterte Gestalt Pestalozzis steht Itschner Modell für Studien zur Lehrerpersönlichkeit. An dem pädagogischen Revolutionär Rousseau wird das Bekenntnis zur Selbsttätigkeit gezeigt und durchdacht. Für die eingehenden Betrachtungen zu der Streitfrage „Subjektivität und Objektivität gegenüber dem Stoffe“ ist der Impressionismus Scharrelmanns und Gansbergs angezogen worden. Der pädagogische Pessimismus von Artur Bonus erfährt eine gute Widerlegung. Herbart, Natorp, Meumann und andere werden in ihren Versuchen zu verschieden gerichteter wissenschaftlicher Grundlegung der Pädagogik gezeigt. Zwischendrinn wird unter scharf gestellter Grundfrage zu Kunsterziehung und zu Arbeitsschule ein gesicherter Standpunkt gewonnen. In allem aber, was Itschner in eigenartigen Auffassungen und Prägungen aus der Entwicklung der neuen Pädagogik in diesem geistvollen Buch denkend und gestaltend durchdringt, wetterleuchtet das große Erleben unserer Zeit.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

J. Bayerthal, Zur Frage nach der Volumzunahme des Gehirns durch die Übung geistiger Kräfte. Sonderabdruck aus der Zeitschrift für Psychotherapie und medizinische Psychologie. Bd. VI S. 315—324. Stuttgart 1916. Enke.

Bayerthal behauptet: Während im schulpflichtigen Alter nur unbedeutende Unterschiede in der Zunahme des Kopfumfanges bei den begabten und unbegabten, fleißigen und trägen Schülern nachweisbar sind, so ergeben sich nach der Schulentlassung innerhalb verschiedener Berufe bemerkliche Abweichungen im Kopfwachstum. Er fand nämlich an 323 im Alter von 14—17 Jahren stehenden Fortbildungsschülern, daß die mittlere Zunahme des Kopfumfanges bei den Kaufleuten am größten ist und daß diesen dann die Handwerker und zuletzt die Fabrikarbeiter folgen. Indessen bedarf wohl dieser Befund, ehe er der Ableitung und Deutung einer Gesetzmäßigkeit dienen darf, der Nachprüfung an einem ganz bedeutend umfangreicheren Untersuchungsmateriale. Bayerthals Aufstellung zeigt das folgende Bild:

Wachstums-perioden	Berufsarten	Zahl der gemessenen Köpfe	Mittlere Zunahme des Kopfumfanges
14—15 Jahr	Kaufleute	34	0,42 cm
	Handwerker . . .	43	0,35 cm
	Fabrikarbeiter . .	37	0,29 cm
14—16 Jahr	Kaufleute	31	1,00 cm
	Handwerker . . .	40	0,81 cm
	Fabrikarbeiter . .	20	(0,97 cm)!
14—17 Jahr	Kaufleute	30	1,30 cm
	Handwerker . . .	50	1,06 cm
	Fabrikarbeiter . .	38	0,98 cm

Ein Blick auf die in der Tabelle auftretenden Größen erweist sofort, daß dies in seiner Ausdehnung nur zu beschränkte Zahlenwerk, mag es gleichwohl einwandfrei gewonnen sein, mit aller Vorsicht zu gebrauchen ist.

Leipzig. Otto Scheibner.

Pädagogische Forschungen und Fragen. Herausgegeben von Dr. Remigius Stölzle. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der Universität Würzburg. Paderborn 1916—17. Schöningh.

Der Geist dieser Sammlung wird mit folgenden Worten gekennzeichnet: „Ziel . . . ist organischer Fortschritt auf den verschiedenen Gebieten der Päda-



gogik, also keine Umwälzung, wie sie unbesonnene Reformer vielfach in unhistorischer Weise anstrebten, sondern zeitgemäße Fortbildung, die das bewährte Alte festhält und darauf weiterbaut. Zum bewährten Alten rechnet der Herausgeber besonders auch die religiös-sittliche Grundlage der Erziehung, die unser Volk im großen Weltkrieg zu so glänzenden Erfolgen geführt hat, und den deutschvaterländischen Geist unserer Erziehung, der die Einführung ausländischer Erziehungsgrundsätze und -gepflogenheiten, soweit sie deutschem Wesen widersprechen, ausschließt." Dabei sollen die „Forschungen" vor allem der Geschichte der Pädagogik dienen und zwar so, daß sie besonders Erziehungstheoretiker darstellen und würdigen, die bisher entweder unbillig vernachlässigt oder einseitig beurteilt oder überhaupt nicht wissenschaftlich gebucht wurden. Die „Fragen" dagegen werden die vielfach umstrittenen Probleme der Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts auf streng wissenschaftlicher Grundlage erörtern. Bisher sind erschienen:

1. Heft: Greißl, Dr. Georg, Professor, Otto Willmann als Pädagog und seine Entwicklung. Ein Beitrag zur Pädagogik des 19. Jahrhunderts. 243 S. 5,00 M.
2. Heft: Müller, Dr. Joh. Bapt., Pfarrer, Ignaz Heinrich von Wesenberg, ein christlicher Pädagog. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert. Mit zwei Bildnissen. 196 S. 5,00 M.
3. Heft: Schnitzler, Dr. M., Prorektor des Lehrerseminars zu Brühl, Christ. Gottfr. Salzmann als Moralpädagoge. 108 S. 2,20 M.
4. Heft: Hauser, Dr. Jos., Gymnasiallehrer, Franz Joseph Müller, ein Volksschulpädagoge (1779—1827). Ein Beitrag zur Geschichte des Pestalozzianismus in Bayern. 132 S. 3,00 M.
5. Heft: Kämpfe, Dr. Emil, Der Streit um die Schulaufsicht. Beiträge zur Geschichte der Schulaufsicht vor 100 Jahren. 64 S. 2,00 M.
6. Heft: Renker, Dr. Hans, kgl. Kreisschulinspektor, Ahasver Fritsch, ein pietistischer Pädagog vor Francke und ein Vorläufer Franckes. Ein Beitrag zur Geschichte der pietistischen Pädagogik. 105 S. 3,40 M.
7. Heft: Timmen, Dr. Wilhelm, Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart. 125 S. 3,80 M.

Für die Aufgaben dieser Zeitschrift lassen eine Besprechung das erste und letzte Heft zu. Sie soll zur gegebenen Zeit erfolgen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Otto Gerlach, Königl. Provinzialschulrat in Berlin, Allgemeine Unterrichtslehre. 2. verb. Aufl. Breslau 1917. 140 S. 2 M.

Ein etwas altfränkisches Lehrbuch. Im Stile, wie früher, aber heute doch wohl kaum mehr in den Lehrerseminaren die Theorie des Unterrichts abgehandelt wurde, so stellt sie Gerlach in scharfer, oft harter Gliederung, in durchsichtigem Aufbau und in nicht zu trockener Fassung erneut dar. Eigene Unterscheidungen, Auffassungen und Gruppierungen sind dabei mehrfach erkennbar. Gut herausgearbeitet und glücklich geprägt erscheinen die „Unterrichtsgrundsätze", die am Schlusse des Abschnitts die Darlegungen formelhaft zusammenfassen. Eine persönliche Note tragen auch die zahlreichen, oft in herzhaftem Tone gehaltenen Fußbemerkungen. Inhaltlich tritt fast durchweg nur allzu bekanntes, teilweise veraltetes Lehrgut auf. Von den neuen Gedanken einer Unterrichtsgestaltung nach Gaudig, Kerschensteiner, Itschner, Linde, Gansberg u. s. f. ist kaum ein Hauch zu spüren. Die Arbeitsschule mit ihrem weiten Kreise neuer unterrichtswissenschaftlicher Lehren kennt das Buch nicht. Auch was die Forschungsergebnisse der jüngeren pädagogischen Psychologie an didaktischer Verwertbarkeit in sich tragen, bleibt unberücksichtigt. Hinwiederum marschiert Gerlach nicht im Trotte der Formalstufenmechaniker aus der Ziller-Reinschen Schule. Er schließt sich zwar im großen einer allgemeiner verbindlichen didaktischen Normierung an, wie sie u. a. die Herbartianer für leichten Handwerksgebrauch



bequem zurecht gemacht haben, schnürt aber bei weitem nicht so eng wie diese ein und weiß auch, „daß nur die scharftrennenden Bezeichnungen seit Herbart Mode sind, daß aber die Sache längst vor jenem da war.“ Den echten und feinen Geist Herbarts läßt übrigens Gerlach dort in seinen Gedankenentwickelungen walten, wo es gilt, dem Unterricht die großen Ziele zu weisen. Der Aufgaben und Forderungen aber, die inmitten des Krieges dem Unterrichtswesen erwachsen sind, wird leider nicht gedacht.

Leipzig. Otto Scheibner.

Dr. Jean Witzig, „Über das Lesenlernen nach analytischer und synthetischer Methode.“ 75 Seiten. Orell Füßli, Zürich 1916. 2 M.

Es handelt sich um eine experimentelle Arbeit, der ein Überblick über die Geschichte der Lesemethoden — von den älteren die Buchstabier-, Lautier-, Schreiblese-, Normalwortmethode, von den neueren die „begriffliche Methode“ (Sievert, Spieser, Otto), die Schreiblesemethode von Malisch, die Normalwortmethode von Lay-Enderlin — vorausgeht. Auf die bisherigen experimentellen Untersuchungen über das Lesen geht Verfasser nicht näher ein, da sie nichts über den Leselernprozeß enthielten. Die Untersuchungen wurden als Massenversuche in einer Züricher Primar- und Sekundarschule durchgeführt, nachdem in Vorversuchen ein geeignetes Buchstabenmaterial, das der Runenschrift nicht unähnlich ist, geschaffen worden war. Die Buchstaben haben alle gleiche Höhe. Zur Darbietung des Materials wurde ein um seine Längsachse rotierendes Prisma benutzt, auf dessen 11 Seitenflächen die Buchstaben in Leisten eingeschoben und beliebig zu Worten zusammengestellt werden konnten. Davor befand sich ein Schirm mit einer Öffnung von der Größe der Seitenfläche. Bei der synthetischen Methode wurde nacheinander auf je einer Seitenfläche ein Buchstabe gezeigt und vom V. L. genannt, auf der vierten Seitenfläche erschien dann die Leseaufgabe, hier also ein dreibuchstabiges Wort. Bei der analytischen Methode wurden z. B. für eine vierbuchstabige Aufgabe zuerst vier Worte nacheinander exponiert (rat, Mama, Art, Marta), als Leseaufgabe folgt das Wort „Tram.“ Zuerst wurden alle synthetischen, dann alle analytischen Aufgaben gelöst. Jeder Schüler schrieb auf einem Zettel nieder, was er gelesen hatte, und zwar jede einzelne Darbietung für sich (jede Aufgabe wurde drei Mal dargeboten). Auf der Rückseite hatte er anzugeben, welche Methode ihm besser gefallen hätte, die älteren Schüler gaben dafür auch den Grund an. — Als Ergebnis der Untersuchung sei folgendes hervorgehoben: In den unteren Klassen (1.—3. Schuljahr) überwiegen die Urteile zugunsten der synthetischen Methode bedeutend; die oberen Klassen verhalten sich entgegengesetzt, die Mittelklassen nehmen eine Mittelstellung ein. „Die jüngeren, weniger entwickelten Schüler bevorzugen die synthetische Methode und weisen dort auch die besseren Leistungen auf; die älteren und entwickelteren Schüler geben dem analytischen Lesen den Vorzug und lesen tatsächlich auch besser nach analytischer Methode“ (59). In der Zusammenfassung p. 75 hebt Verf. hervor, „daß es unberechtigt wäre, die eine von den beiden Methoden als alleinseligmachende zu erklären“. Es seien einige kritische Bemerkungen gestattet: Kann man den Leselernprozeß auch an Kindern untersuchen, die schon lesen können? Nach meiner Auffassung ist auch das Erlernen einer neuen Schrift, wie sie W. verwendet, nicht identisch mit dem Lesenlernen überhaupt. Es wird dabei zu sehr der Nachdruck gelegt auf die Aneignung der neuen Schriftzeichen, wofür es natürlich verschieden gute Methoden geben mag; in unseren Schulen handelt es sich aber darum, überhaupt lesen zu lernen, den Schritt vom gesprochenen Wort zum geschriebenen überhaupt einmal zu tun, wobei es auch sehr darauf ankommt, ob man damit zugleich das Schreiben verbinden will. Dabei scheinen mir, auch nach persönlichen Erfahrungen in der Schule, die größten Schwierigkeiten darin zu liegen, daß das Kind erst einmal lernt, das gesprochene Wort so zu analysieren, daß es einer Schrift zugänglich wird. Kann das Kind diese Analyse vollziehen, dann liegen für die Aneignung einer neuen Schrift ganz andere Bedingungen vor. Ich möchte daher bei den Untersuchungen von W. den Hauptwert auf das erste



Schuljahr legen, obwohl man auch hier nicht sicher ist, wieweit der in der Klasse betriebene Leseunterricht diese Arbeit schon geleistet hat. Den Ergebnissen nach würde die synthetische Methode den Vorzug verdienen. Andererseits scheint mir die angewandte analytische Methode für den Anfänger im Lesen viel zu große Schwierigkeiten zu enthalten, die Analyse schon vorausgesetzt zu werden, weshalb die Anfänger nur schwer dazu kommen, die gleichen Buchstaben herauszufinden (cf. Beschreibung p. 44), die sie aber zur Lösung der Aufgabe benötigen. In der I. Primarklasse finden sich nur Urteile zuungunsten der analytischen Methode. Voraussetzung für diese Methode scheint mir zu sein, daß die Wortbilder der zu vergleichenden Worte fest eingeprägt sind, was bei der Versuchsanordnung unmöglich war. Auch bei der analytischen Methode muß das Kind dazu gelangen, sich über die das Wort konstituierenden Laute, wie sie unsere Schrift mehr oder weniger vollkommen wiedergibt, klar zu werden, damit es die Aufgabe lösen kann. So wurden z. B. nebeneinander geboten: rat, Mama, Art, Marta, zu lesen war „Tram". Wie soll es dem Anfänger möglich sein, bei sukzessiver Darbietung die für die folgende Lesung nötigen Elemente herauszuheben? Ich halte es schließlich überhaupt für unmöglich, die beiden Methoden auf ihren Wert an denselben Vpn. zu vergleichen, da sie verschiedene Seiten, vielleicht Entwickelungsstufen, des Leselernprozesses treffen. Auf eine Unstimmigkeit möchte ich noch hinweisen: S. 51 Mitte findet sich die Behauptung, „daß beim analytischen Lesen bei den Mädchen überall die größeren Werte zu verzeichnen seien"; in der dazu gehörenden Tabelle p. 49 finde ich dafür keine Bestätigung, da die Mädchen überall niedere Werte aufzuweisen haben. Der Wert der beiden Lesemethoden ist also noch nicht entschieden. Immerhin dürfte der Versuch Witzigs zu weiteren Nachprüfungen Anregung bieten.

Bonn. Oskar Kutzner.

Gustav Klemm, Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage, ein Stoff zu Bürgererziehung und ein Weg zu schaffendem Lernen. Mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. Dresden o. J. C. Heinrich. 191 S. geb. 3,50 M.

Kulturkunde ist als „Sachprinzip" des Schulunterrichts etwas Altgefordertes. Nicht nur um planmäßige Eingliederung kulturkundlicher Stoffe in das gefächerte Lehrgut, sondern auch um gewisse Zusammenschlüsse hat man sich schon früher bemüht. Die alten Lehrbücher sind sichtbarliche Zeugnisse dafür. Der „Orbis pictus", wiewohl ein Sprachbuch, steht am Anfang. Kühner und weiter greift der sachlich unzuverlässige Basedow in seinem Elementarwerk aus. Von Rochows „Kinderfreund" an sind dann die Volksschullesebücher mehr oder minder bestrebt, Bilder des Kulturlebens in ihren Rahmen zu fassen. Und heute stehen alle Schulfächer — obenan Naturgeschichte und Naturlehre, dann Geographie und Geschichte, nicht minder das sachbetonte Zeichnen und Rechnen, ja schließlich auch Religion und Deutsch — im eifrigen Wettbewerb, die Schüler ins wirkende Leben zu führen. Oder etwa doch nicht? Jedenfalls die Theorie des Unterrichts forderte die Eingliederung und Verbindung kulturkundlicher Stoffe schon lange dringend genug. Lauter als je aber ertönen die Rufe darnach in der pädagogischen Erregung dieser Kriegsjahre.

Klemm nun geht aufs Ganze: ohne mit breiter Theoretisiererei aufzuhalten, verlangt er Kulturkunde als selbständiges Fach durch die ganze Schulbahn hindurch, von der Klasse der Erstlinge an bis ins letzte Jahr der Volksschule und legt Proben der praktischen Verwirklichung vor. Wie freilich Raum zu schaffen sei, kümmert ihn wenig.

Der Lehrplan, den Klemm vorlegt, ist im wesentlichen geschichtlich aufgebaut, wiewohl betont wird, daß allenorts die Betrachtung in das Leben der Gegenwart einzumünden habe. Schon das zweite (?) Schuljahr muß in die Vergangenheit: in die Lebensform der Urzeit, und Klasse um Klasse wird fortschreitend ein weiterer Zeitraum erobert. Hier spuken offenbar noch die unglückseligen kulturhistorischen Stufen der Zillerschen Schule — eine der schlimmsten



methodischen Künsteleien der Volksschulmethodik. Wir wollen die bekannten Einwände hier nicht wiederholen. Es wird zu erörtern und zu erproben sein, ob etwa nicht für die Kulturkunde die gleichfalls viel angefochtene Anlage in „konzentrischen Kreisen" einen besseren unterrichtlichen Aufbau gestattet. Es würden sich dann um den Kern der „Lebensgebiete" (im Sinne Gaudigs) in gewissen Abständen immer neue Ringe legen, die Erweiterung und Vertiefung bringen. Der geschichtliche Einschlag freilich dürfte dabei keineswegs verkümmern. Er ist ja an sich schon höchst wertvoll, aber auch, weil die Aufdeckung des Werdens vielfach am natürlichsten und sichersten zur Einsicht in das Gewordene führt. Doch will Maß gehalten sein. Nur zu leicht bleibt der Unterricht in den alten Zeiten hängen auf Kosten des frischen Lebens, das unseren Kindern um die Sinne spielt. Jedenfalls aber ist der Einförmigkeit zu widerraten, mit der Klemm fast durchweg bei der stofflichen Auswahl und Anwendung in seinen Lehrbeispielen weither aus der Vergangenheit heraufgestiegen kommt. Wie für alle Fächer, so muß auch für die Kulturkunde volle Freiheit in der schulmäßigen Gestaltung gewahrt sein, so daß die einzelne Sacheinheit je nach der besonderen Natur ihres Stoffes, je nach den besonderen Bildungswerten, die sie in sich trägt, je nach den besonderen Unterrichtslagen, unter denen sie auftritt, eine eigenartige Anlage und Behandlung erfährt, fern aller gleichförmigen Bindung.

Doch muß die ganze innere Einstellung gefallen, die Klemm seinen kulturkundlichen Lehrbeispielen gegeben hat und die eben besonders günstig durch eine Betonung des Geschichtlichen ermöglicht wird. Er pflegt das Fragen, Suchen, Spüren, Forschen. „Wir stellen als Unterrichtseinheit" — so erläutert er sein Verfahren selbst — „nicht Gegenstände des Wissens auf, sondern ein Bedürfnis der Sicherung des Lebens, eine Gefahr, ein Sehnen nach Befreiung von Hindernissen oder Mangel, ein Dürsten nach Steigerung einer wichtigen Verrichtung. Aus Gefährdungen und Nöten lassen wir Probleme aufsteigen und entnehmen Anlässe zu Betrachtungen und Ausübungen. Dabei wird der Unterricht zunächst den Eindruck erwecken, als ob es sich gar nicht um Lernen handle, um ein Anfüllen des Kopfes mit Wissen, sondern um das Erkennen von Mitteln und Wegen, um Einsicht in zweckmäßiges Handeln, um den Willen zur Tat und um Geschick zur Ausführung." Ob es bei dieser einzig richtigen Grundstellung nun tatsächlich zu einem schaffenden Lernen, zu dem schönen Arbeitsbilde freitätig sich bewegender Schüler kommt, lassen Klemms Lehrbeispiele, weil sie im Ganzen nur stoffliche Entwicklungen geben und nur Hinweise auf mögliche Übungen, Aufgaben usw. einstreuen, noch nicht erkennen. Wir erwarten von ihm noch Wirklichkeitsaufnahmen seines Unterrichts. Ob übrigens überall der Sachinhalt seiner Darbietungen wissenschaftlich einwandfrei ist, dies zu prüfen entzieht sich unserer Aufgabe und Zuständigkeit.

Klemms gutes Buch ist eine Gabe für die Volksschule. Nicht minder bedürftig der Kulturkunde sind aber auch unsere höheren Lehranstalten, wenn aus ihnen endlich die „deutsche" Schule werden soll, die unser Volk ersehnen darf. Wie sich hier die Einfügung des neuen Lehrgutes vollziehen kann, zeigt vor allem Gaudig in seinen jüngsten Schriften. Ich verweise auf das eben erschienene Buch „Deutsches Volk — Deutsche Schule" (Leipzig, Quelle & Meyer), auf das kürzlich herausgekommene Heft „Das Lehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule" (Berlin, Union) und auf das bedeutsame Zweibändewerk „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit." (Leipzig, Quelle & Meyer.)

Leipzig. Otto Scheibner.

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik

18. Jahrgang, Heft 11/12 Nov.-Dez. 1917

INHALT:

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER UND H. GAUDIG

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint jährlich in 12 Heften zum Preise von 12 Mark für den Jahrgang und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Seminar-Oberlehrer O. Scheibner, L.-Gohlis, Ehrensteinstr. 34, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen u. dgl. an die Verlagsbuchhandlung Quelle & Meyer, Leipzig, Kreuzstraße 14.

Veranstaltungen und Veröffentlichungen zur Psychologie der Berufseignung in Deutschland.

Zweite Übersicht.

Von William Stern.

Der im März-April-Heft begonnene Bericht[1]) über die berufspsychologische Bewegung in Deutschland soll in ferneren Übersichten fortgesetzt werden und zwar in Verbindung mit Besprechungen der Literatur. Der Verfasser bittet deshalb, ihm einschlägige Nachrichten und Veröffentlichungen zuzusenden.

A. Veranstaltungen.

Die Arbeitsgemeinschaft zur Psychologie der Berufseignung in Hamburg, über deren Begründung die vorige Übersicht berichtete, hat bereits mehrere Sitzungen abgehalten und Arbeiten in Angriff genommen, die sich teils auf systematische Beobachtungen der Berufsangehörigen und ihrer Arbeit, teils auf experimentelle Prüfungen stützen. Die durch die Arbeitsgemeinschaft hergestellte Fühlung des Psychologen mit der Berufsberatungsstelle ermöglichte die gelegentliche praktische Anwendung einer experimentellen Aufmerksamkeitsprüfung auf Frauen, die sich zum Straßenbahnfahrerinnendienst gemeldet hatten; über diese Prüfung wird demnächst von mir in der Ztschr. f. angew. Psychol. berichtet werden. Ferner liegt eine kürzere Abhandlung von Verlagsbuchhändler Janssen über die Eignung zum Sortimentsbuchhändler und ein ausführlicher Bericht über eine Umfrage, die sich auf die Bedingungen des Maschinenschreibens bezieht, von Herrn W. Heinitz vor. Die psychologische Durcharbeitung großindustrieller Berufe soll begonnen werden, sobald nach Friedensschluß die großen Werften usw. zugänglich sein und auch mehr Mitarbeiter zur Verfügung stehen werden. — Eine zweite Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft besteht darin, weitere nichtpsychologische Kreise Deutschlands — als da sind: Berufsberatungsstellen, soziale und Berufsorganisationen, Seminare für Nationalökonomie, Industrielle, Pädagogen, Zeitschriften — über die Fortschritte der Bewegung auf dem Laufenden zu erhalten und so einem zweifellos bald notwendig werdenden Zusammenschluß aller an der Eignungspsychologie interessierten Kreise zu einer deutschen Gesellschaft für Eignungsforschung vorzuarbeiten. Dies geschieht durch Versendung von Leitgedanken, sowie von Übersichten über die Veranstaltungen und die Literatur zur Berufspsychologie, und durch Anknüpfung von Briefwechsel. — Eine dritte Aufgabe mehr pädagogischer Art bleibt zukünftiger Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft überlassen: es soll festgestellt werden, in welcher Weise

[1]) Vgl. Bd. 18 (3/4) S. 156 u. S. 170.



Schule und Lehrerschaft an der Berufsberatung teilzunehmen und die Kenntnis der jugendlichen Berufseignung zu fördern vermögen. Als ersten Schritt auf diesem Wege darf man die im folgenden zu erwähnende Veränderung des Berufsbogens der Schulabgänger betrachten.

Deutscher Ausschuß für Berufsberatung. Die „Zentralstelle für Volkswohlfahrt" in Berlin hat den bisher bei ihr bestehenden örtlichen Ausschuß zu einem „Deutschen Ausschuß für Berufsberatung" erweitert, der sich soeben mit einer Flugschrift und einem Aufruf an die Öffentlichkeit wendet. Der Ausschuß besteht aus Persönlichkeiten der Volkswirtschaft, der sozialen Organisationen, der Verwaltung, der Berufsberatung, der Psychologie und der Pädagogik. Die beiden letzteren Gebiete sind u. a. vertreten durch: Lipmann, Piorkowski, Stern; — Hylla, Kerschensteiner, Pallat, Umlauf, Weigl. Die Flugschrift (von Lipmann) wird an anderer Stelle dieses Berichts besprochen. Der Aufruf schildert die Bedeutung einer psychologisch fundierten Berufsberatung für die nationale Wohlfahrt und Wirtschaft, weist auf die dazu nötige wissenschaftliche Arbeit hin und fährt dann fort:

„Um diese Forschungsarbeit, die an verschiedenen Stellen mit meist unzureichenden Mitteln aufgenommen ist, zu fördern und in die rechten Wege zu leiten, hat der mit der Zentralstelle in Verbindung stehende Deutsche Ausschuß für Berufsberatung eine Stelle eingerichtet, die einerseits selbst ein Forschungslaboratorium für Berufspsychologie unterhält, andererseits alle Bestrebungen auf diesem Gebiet durch Auskunfterteilung, Nachrichtendienst usw. unterstützen und zusammenfassen soll."

Diese Veranstaltungen bedürfen aber weit größerer Mittel, als sie gegenwärtig zur Verfügung stehen; und der Beschaffung von Geldern durch freiwillige Spenden soll der Aufruf dienen. — Wenn, wie zu hoffen ist, die durch den Aufruf geweckten Interessen und gesammelten Mittel für die berufspsychologische Arbeit in ganz Deutschland nutzbar gemacht werden und neben der Berliner Forschungsstelle auch den anderen örtlichen Untersuchungsstätten zugute kommen, dann ist von den Bemühungen des Ausschusses eine bedeutende Förderung der berufspsychologischen Bewegung zu erwarten.

Schriften zur Psychologie der Berufseignung und des Wirtschaftslebens. Unter diesem Titel beginnt demnächst eine zwanglose Folge von Arbeiten im Verlag von J. A. Barth zu erscheinen, die von O. Lipmann und W. Stern unter Mitwirkung verschiedener Psychologen herausgegeben werden. Meist wird es sich um Sonderausgaben von Abhandlungen der Zeitschr. f. angewandte Psychologie handeln. Das Ziel der „Schriften" ist, einerseits die einschlägigen wissenschaftlichen Untersuchungen an einer Stelle zu sammeln und sie denjenigen im Abonnement zugänglich zu machen, die für die Gesamtheit der Fragen Interesse haben, andererseits jede einzelne Arbeit leicht dem besonderen Interessenkreis des behandelten Berufes durch Einzelvertrieb zugänglich zu machen. Die ersten vier in diesem Winter erscheinenden Nummern werden behandeln: Psychol. Analyse der höheren Berufe, nebst einem Schema für den Arztberuf (Frl. Dr. Ulrich); psychol. Arbeitsbedingungen des Maschinenschreibens (W. Heinitz); Berufseignung der Schriftsetzerinnen (O. Lipmann u. Frl. Krais); Eignungsprüfung für Straßenbahnführerinnen (W. Stern).

Schule und Berufsberatungsstelle. Daß zwischen diesen beiden Instanzen eine Fühlung bestehen müßte, um die von der Schule gesammelten Er-



fahrungen über die psychischen Eigenschaften der Schulabgänger den Berufsberatungsstellen zugänglich zu machen, ist eine Forderung, deren Aufstellung ebenso selbstverständlich erscheint, wie ihre Erfüllung schwer ist. Das Ideal wäre die Ausfüllung eines ausführlichen psychologischen Personalbogens durch die Schule für jeden Schüler (vgl. dazu die folgenden Literaturberichte über E. Hylla und F. Weigl). Da aber der Ausführung eines solchen Bogens zur Zeit noch unabsehbare Schwierigkeiten im Wege stehen, muß man sich mit Geringerem begnügen; deshalb darf eine Maßnahme der Hamburger Zentrale für Berufsberatung und Lehrstellenvermittlung wenigstens als ein erster Anfang begrüßt werden. Diese Zentrale sendet jedes Jahr an sämtliche Volksschulen für beide Geschlechter kurze Personalkarten, welche von allen Schulabgängern auszufüllen sind: über Beruf des Vaters, Geschwisterzahl, eigene Berufsabsichten usw. Ein kleiner Raum auf der Personalkarte war den Lehrern vorbehalten, wo Angaben über Leistung, Führung und „besondere Bemerkungen" gemacht werden sollten. Gerade die letztere Rubrik, die vielleicht über besondere für die Berufsberatung lehrreiche Anlagen und Neigungen der Schüler hätte Auskunft geben können, wurde fast nie ausgefüllt. Nunmehr wird in die neuen Personalkarten noch eine kleine psychologische Abteilung eingeschoben, die sich freilich — aus Raummangel und um den Lehrer nicht abzuschrecken — auf ganz wenige Hauptpunkte beschränken muß. Die Fragen haben nach meinem Vorschlag folgenden Wortlaut erhalten:

„Allgemeine Intelligenz . . . . .

Besondere Veranlagungen (z. B. sprachliche, mathematische, technische, zeichnerische, musikalische Veranlagung; Führertalent; Organisationsgabe usw.): . . . . .

Besondere Interessen innerhalb und außerhalb der Schule."

Vielleicht wird gerade diese Knappheit der Formulierung dazu beitragen, die Scheu der Lehrer vor psychologischen Personalangaben zu überwinden. Über die Interessen der Berufsberatung hinaus aber kann das eingehende Material für die Frage der Verteilung der Begabungen und Interessen wertvoll werden, da hier zum ersten Male kurze psychologische Charakteristiken der gesamten Hamburger Volksschuljugend eines bestimmten Jahrganges vorliegen werden. —

Hier mögen auch die Merkblätter Erwähnung finden, die von der „Berufsberatungsstelle und Lehrstellenvermittlung der katholischen Jugendpflege München" an die Entlaß-Schüler und -Schülerinnen der Volksschulen ausgegeben werden. Sie enthalten neben anderen Winken für die Berufswahl auch einen psychologischen Absatz und schließen mit der Aufforderung, sich in der Berufsberatungsstelle beraten und in seiner Eignung beurteilen zu lassen. Um zu zeigen, wie diese schwierigen Gesichtspunkte auch volkstümlich ausgesprochen werden können, sei die betr. Stelle aus dem Schülerinnen-Merkblatt wiedergegeben:

„Wichtig ist sodann, daß Ihr den für Eure geistigen und körperlichen Kräfte geeigneten Beruf aufsucht. Die Berufsarbeit muß den Anlagen, den besonderen Fähigkeiten, dem ganzen Charakter entsprechen und darf nicht Kräfte beanspruchen, die trotz guter Verstandesgaben vielleicht gerade fehlen. Die Feststellung dieser



Eignung für einen Beruf ist nicht leicht. Man darf nicht glauben, daß sie mit „Lust und Liebe" für einen Beruf von selbst gegeben sei. Da möchte ein Mädchen gern Stickerin werden, ist aber farbenblind, was viele Leute von sich garnicht wissen. Eine andere möchte Verkäuferin werden, ist aber leicht abgelenkt, hat eingeengte Aufmerksamkeit und wenig Anpassungsgabe; eine dritte möchte Stenotypistin werden, hat aber keine zuverlässige Aufmerksamkeitseinstellung und geringes unmittelbares Gedächtnis. In allen diesen Fällen hilft die Lust zu dem Berufe allein nicht. Die Arbeit wird nicht gelingen, wie man sich auch müht. Immer müssen diese Mädchen, die falsch gewählt haben, den mit den entsprechenden Gaben für den Beruf ausgerüsteten Kräften gegenüber zurückstehen. Sie liefern mangelhafte Arbeit und ernten bei allem guten Willen ständig Tadel. Die ganze Lebensfreude kann auf solche Weise verloren gehen. Mit der Berufsverdrossenheit und -Unzufriedenheit zerbricht das Lebensglück; so jemand zerfällt mit sich und der Welt und vielleicht sogar mit dem Herrgott. Ein verpfuschtes Leben."

Ausbildungskurse über Psychologie der Berufseignung werden um so nötiger werden, je weiter die Eignungsforschung fortschreitet. Die bisher abgehaltenen Kurse dieser Art (in München und Hamburg) sind lediglich oder vorwiegend für Frauen bestimmt gewesen; es besteht aber gar kein Grund zu dieser Einseitigkeit. Auch die in der männlichen Berufsberatung beteiligten Persönlichkeiten (Lehrer, Jugendpfleger, Berufsberater) bedürfen einer solchen Einführung in die Gesichtspunkte der Eignungspsychologie, ja hier ist sie vielleicht noch notwendiger, da gewisse technische Berufe, für welche Methoden der Eignungsprüfung am ehesten ausbildungsfähig sind, besonders für die männliche Jugend in Betracht kommen.

Wegen der Neuheit solcher Lehrgänge darf wohl für einen kurzen Bericht über den soeben in Hamburg abgehaltenen Kurs Interesse vorausgesetzt werden. Der vom sozial-pädagogischen Institut (Leiterin Gertrud Bäumer) veranstaltete und in Räumen des psychologischen Laboratoriums vom Referenten abgehaltene Kurs über „Psychologie der Begabung und Berufseignung" fand das Sommersemester hindurch einmal wöchentlich zweistündig statt. Er war von 22 Damen (Sozialbeamtinnen, Lehrerinnen und in der Fürsorge tätigen Persönlichkeiten) sowie einem Kreisarzt besucht. Der Inhalt des Kurses erstreckte sich einerseits auf die pädagogische, andererseits auf die sozial- und wirtschaftspsychologische Seite des Problems. Die Teilnehmerinnen wurden in die allgemeinen theoretischen Voraussetzungen, in die Methoden der geleiteten Beobachtung und der experimentellen Eignungsprüfung und in die Kenntnis ihrer bisherigen Anwendung eingeführt.

Folgende Hauptthemen wurden behandelt:

I. Das Begabungsproblem und die Schule: Begriff und Arten der Begabung. Prüfung der Begabung. Schulbahnberatung. Aufstieg der Begabten. Psychologische Beobachtungsbogen. Besprechungen im Anschluß an die Schrift „Jugendkunde als Kulturforderung". Demonstrationen von Intelligenz- und Gedächtnisprüfungen an Kindern.

II. Die Eignung für bestimmte Berufe: Besprechung der Arbeiten von Münsterberg, Piorkowski, Lipmann. Demonstration einer Versuchsanordnung zur Prüfung von Straßenbahnfahrerinnen. Besprechung der Prüfungsmethoden für Setzer, für Telephonistinnen, für Maschinenschreiberinnen. Verteilung der Lipmannschen „Forderungsliste" mit der Aufforderung



an die Kursteilnehmer, sich mit Hilfe der Liste die psychologischen Anforderungen beliebiger, ihnen bekannter Berufe klar zu machen. Verschiedenheit des amerikanischen Taylorsystems und der deutschen Bestrebungen zur Eignungsforschung.

III. Motive der Berufswahl und des Berufswechsels: Besprechung der Literatur. Gemeinsame Verarbeitung von Aufsätzen, die von Volksschülern und Fortbildungsschülern beiderlei Geschlechts über das Thema „Was ich werden möchte, wenn ich die Schule verlasse" geschrieben worden sind.

(Für künftige Wiederholungen des Kurses ist noch als weiteres Thema in Aussicht genommen: Wirkung des Berufs auf die Seele des Arbeiters. Besprechung der Erhebungen des Vereins für Sozialpolitik, soweit diese psychologisch verwertbar sind, und der Umfragen von Levenstein).

In München finden zwei von Lehrer A. Weigl abgehaltene kürzere Ferienkurse statt; der eine mehr jugendkundlich orientierte gehört zu einem pädagogischen Gesamtkursus des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, der andere war für Kräfte der sozialcharitativen Tätigkeit bestimmt und ganz dem Problem der Berufsberatung und Berufseignung gewidmet. Er umfaßte an drei Tagen (17.—19. Juli) je drei Vormittags- und Nachmittagsstunden und behandelte u. a. folgende Themen:

Einführung in den Problemkreis „Berufsberatung" im Zusammenhang mit den Fortschritten der „differentiellen Psychologie", der „angewandten Psychologie" und der „Jugendkunde", „Begabung", „Begabungsdifferenzen", „Disposition", „Typus". Methoden der Eignungsprüfung. — Erläuterung, Zusammenstellung und Selbstbeschaffung einfacher Prüfungsmittel, Apparate, Testmaterialien. — Die Analyse der Berufsanforderungen. — Eine Kartothek mit Analysen von ca. 200 Berufen nach den erwünschten Schulleistungen, Charaktereigenschaften und geistigkörperlicher Eigenart. — Demonstration der Prüfung Jugendlicher. — Die Berufsberatung als erziehlich-seelsorgerische Einrichtung. — Grenzen der psychologischen Eignungsfeststellung. — Die Einrichtung der „Berufsberatungsstelle der kathol. Jugendpflege München".

Universitätsvorlesungen. Vorlesungen über „angewandte Psychologie", in denen unser Thema als Teilgebiet enthalten war, haben schon öfter stattgefunden. Neuerdings aber werden auch eigene Vorlesungen über Wirtschaftspsychologie allein gehalten. Im Sommer 1917 kündigten an: Deuchler (Tübingen) „Wirtschafts- und berufspsychologische Fragen", Suter (Zürich) „Psychologie der Arbeit".

Die Vorlesung Deuchlers hatte die folgende Gliederung: I. Der Sinn der Wirtschafts- (und Berufs-) Psychologie; II. Die Entwicklung des wirtschaftenden Verhaltens nach seinen Hauptfaktoren und Hauptformen. III. Die wirtschaftliche Gestaltung der psychophysischen Arbeitsvorgänge und der Betriebsleitung. IV. Zur Psychologie des wirtschaftlichen Verkehrs, insbes. des Käufers und Verkäufers und der Anpreisung; V. Die psychologischen Fragen der Berufswahl und Berufsbildung. Die Berufseignung und die Wege ihrer Feststellung. Die gemütlichen und gesellschaftlichen Faktoren der Berufswahl. Die Voraussetzungen der Berufsberatung. Vorschläge zur Berufsberatung der Jugendlichen. Hauptfragen der Berufsbildung. (Nach brieflicher Mitteilung.)

Vortrag. Auch in Österreich regt sich das Interesse für das neue Gebiet. Im Innsbrucker „Verein der Kaufmannschaft" hielt der dortige



Handelsakademieprofessor Dr. Johannes Dück vor Vertretern der Behörden, der Wissenschaft und der Praxis einen Vortrag über Berufsberatung, in dem er insbesondere die psychologischen Bestrebungen der neuesten Zeit kennzeichnete. Er spricht die Hoffnung aus, daß das neuzugründende österreichische „Ministerium für Volksgesundheit und soziale Fürsorge" sich dieser Probleme annehmen werde. Zum Schluß macht er auf einen von ihm entworfenen Fragebogen über den Berufswechsel aufmerksam, auf den er Antworten aus allen Berufskreisen an seine Adresse Innsbruck, Schillerstr. 8, erbittet. Die Fragen lauten:

1. Hat ein- oder mehrmals ein Berufswechsel oder ein Versuch hierzu stattgefunden? Welcher? — 2. Hat die Absicht, der Wunsch hierzu bestanden? — 3. Wenn ja, was war die Ursache, was die nähere Veranlassung? Was hat eventuell davon abgehalten? — 4. Welches war der Erfolg in materieller und in geistiger Beziehung? Ist Zufriedenheit oder Enttäuschung eingetreten? — 5. Angabe über Geschlecht, Alter, Geburtsland, Bildungsgang und Lebenszeit, in welche der Berufswechsel oder die Absicht hierzu fällt.

B. Literatur.

Otto Lipmann. Psychologische Berufsberatung. Ziele, Grundlagen und Methoden. Flugschriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Nr. 12. Berlin, Carl Heymann 1917. 30 S.

Diese Flugschrift führt knapp aber übersichtlich in den augenblicklichen Stand der Frage ein und erscheint deshalb recht geeignet, weite Kreise auf die neue Bewegung, ihre bisherigen Ergebnisse und ihre Ziele aufmerksam zu machen.

Von den drei Hauptaufgaben der Eignungsforschung bespricht L. zuerst die „psychologische Charakteristik der Berufe" und druckt hier seine „Frageliste" ab, die vorher in der Zeitschrift für angewandte Psychologie erschienen war. Die Liste enthält 105 Fragen, die sich auf die verschiedensten psychischen Funktionen: Sinneswahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Intelligenz, Geschicklichkeit, Geschmack usw. beziehen und zwar in der folgenden Form (wir greifen beliebige Beispiele heraus):

Erfordert die Berufstätigkeit des . . . . . die Fähigkeit:

Leise Geräusche wahrzunehmen, rasch zu erkennen und von anderen zu unterscheiden?

Lückenhafte Eindrücke schnell und richtig zu ergänzen?

Sich an selten gehörte Namen für längere Zeit genau zu erinnern?

Kleine Fingerbewegungen fein abzustufen?

Dem Arbeitsprozeß lange Zeit hindurch eine gleichbleibende Aufmerksamkeit zuzuwenden, nicht merklich zu ermüden oder die Aufmerksamkeit infolge der Ermüdung nicht herabzusetzen?

Sich einer Gruppe von Mitarbeitern einzufügen?

Sich mündlich gewandt auszudrücken?

Usw. usw.

Die Fragen sollen von Fachkennern eines bestimmten Berufs, womöglich mit Unterstützung eines Psychologen, beantwortet werden und haben in der Tat schon dazu geführt, daß für eine ganze Reihe von Berufen erste Übersichten über die unbedingt erforderlichen Fähigkeiten gewonnen werden konnten. (Die Leser dieser Zeitschrift wird es besonders interessieren, daß



Ruttmann auf Grund der Liste die Eignungsbestimmung für den Lehrerberuf und für verschiedene Fachlehrergruppen festzustellen suchte, worüber L. ebenfalls berichtet).

Es folgt ein Abschnitt über die Auswahl geeigneter Berufe für einen bestimmten Menschen. Bezüglich der vorbereitenden Mitwirkung der Schule verweist er auf den berufspsychologischen Fragebogen von Hylla, der von Lehrern für die Schulabgänger ausgefüllt werden soll; wir sprechen an anderer Stelle dieses Berichts ausführlicher darüber. Auch dieser Bogen wird von L. mit seinen etwa 70 Fragen abgedruckt.

Ferner wird ausgeführt, daß die Berufsberatungsstellen mit Hilfe von Testmethoden gewisse allgemeine Eigenschaften der Ratsuchenden feststellen und sich dadurch in ihren Ratschlägen leiten lassen könnten; hier wird auf die Münchner Arbeitsgemeinschaft (s. die unten folgende Besprechung über Weigl) verwiesen, die für das Auffassen, die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, die Suggestibilität usw. solche einfache Experimentalproben auszuarbeiten versucht.

Anders muß sich die Methodik dort gestalten, wo nicht der Beruf für den Menschen, sondern die Menschen für einen bestimmten Beruf ausgewählt werden sollen; denn hier kann sich das Prüfungsexperiment ganz spezialisiert den Forderungen des bezüglichen Berufs anpassen. Ein solches Experiment soll dazu dienen, die Entscheidung über die Tauglichkeit eines Bewerbers für einen Beruf, die sonst vielleicht erst nach Wochen und Monaten der Einübung gefällt werden könnte, vorweg zu nehmen, bei größerem Angebot die Tauglichsten herauszufinden, Ungeeignete sofort auszumerzen und bei differenziertem Betriebe die Arbeiter gemäß ihren besonderen Eigenschaften auf die verschiedenen Betriebszweige zu verteilen. L. zählt die Berufe auf, für welche bisher solche Prüfungsmethoden in Angriff genommen sind: Fahrer von Kraftwagen und elektrischen Bahnen, Telephonistinnen, Setzer usw.

Es ist zu erwarten, daß nach Friedensschluß die psychologische Eignungsprüfung zu einer vielseitig anerkannten dringlichen Notwendigkeit werden wird. Daher gilt es, sich schon jetzt darauf zu rüsten, daß die Bewegung aus ihrer Zersplitterung herauskomme und die zu ihrer gründlichen Pflege nötigen Einrichtungen erhalte. L. denkt hierbei vornehmlich an eine Zentralisation in Berlin; es wäre aber auch sehr wohl eine Organisation denkbar in der sich die verschiedenen in Deutschland schon vorhandenen und sicher bald entstehenden Arbeitszentren zu einem Kartell vereinigen, aus dem einmal eine deutsche Gesellschaft für Eignungsforschung hervorgehen dürfte.

E. Hylla. Entwurf eines Fragebogens für berufspsychologische Beobachtungen in der Schule. Zeitschr. f. angew. Psychol. Bd. 12, S. 372—385. 1917.

Zur Berufsberatung der jugendlichen Schulabgänger gehört zweierlei: Kenntnis der Berufe, ihrer Anforderungen und Aussichten — und Kenntnis der Berufsanwärter, ihrer Fähigkeiten und Neigungen. Der Lehrer besitzt die Kenntnis der zweiten Art, aber nicht die der ersten Art und vermag daher nicht, die entscheidende Beratung erfolgreich auszuüben. Die Berufs-



beratungsstelle, die es übernehmen muß, besitzt die Kenntnis der ersten Art, aber gewöhnlich nicht die Kenntnis der Individuen; und die im Moment der Befragung gewonnenen Eindrücke sind doch recht dürftig und zufällig. Daher ist es anzustreben, daß die zahlreichen Erfahrungen, die der Lehrer über die Individualität der Schüler gesammelt hat, dem Berufsberater zugänglich gemacht werden, namentlich bezüglich derjenigen Eigenschaften, die für die Berufswahl von Bedeutung sind. Hierzu soll der von Hylla entworfene Fragebogen dienen, der von den Lehrern auszufüllen ist, und zwar nach H.'s Absicht nicht erst im Augenblick des Schulabgangs, sondern im Laufe der letzten Schuljahre.

Der Fragebogen hält sich an die von Lipmann entworfene Forderungsliste für die „mittleren" Berufe, aus der wir oben einige Stichproben gaben, verwendet aber aus dieser nur Fragen über solche Fähigkeiten, zu deren Beobachtung die Schule Gelegenheit bietet (im Ganzen 63). Dankenswert ist es, daß H. den einzelnen Fragen Angaben darüber beifügt, wo sie sich im Schulleben beobachten lassen. Einige Beispiele mögen dies klar machen:

Besitzt der Schüler eine auffällig gute oder geringe Fähigkeit:	Gelegenheiten zur Beobachtung:
Auch schwache und entfernte Gegenstände wahrzunehmen und zu erkennen — auch bei ziemlicher Dunkelheit?	Wehrturnen, Betrachtung von Bildern und Karten, Vorführung von Experimenten im Physik- und Chemieunterricht.
Undeutlich Geschriebenes richtig zu erkennen oder zu deuten?	Gegenseitige Verbesserung schriftlicher Arbeiten. Lesen an der Wandtafel.
Auf eine unerwartete Gesichtswahrnehmung sehr rasch eine bestimmte vorgeschriebene Bewegung folgen zu lassen?	Kampf- und Fangspiele.
Dem Arbeitsprozeß lange Zeit hindurch eine gleichmäßige Aufmerksamkeit zuzuwenden, ohne merklich zu ermüden?	Fortlaufendes Rechnen. Aber auch sonst in allem Unterricht.
Selbständig zu denken und zu disponieren, die einzelnen Teile des Arbeitsprozesses zweckmäßig zu verteilen u. dergl.?	Aufsätze, Spielführer, Turnen.

Usw. usw.

Einige Angaben über die Schulleistungen, Notizen über etwa bemerkte Berufsneigungen usw. sind ebenfalls vorgesehen. Eine sehr instruktive Betrachtung über Wert und Benutzungsweise eines solchen Bogens ist vorausgeschickt.

Es wäre ja sehr erfreulich, wenn sich einige Pädagogen fänden, die in der praktischen Schularbeit die Anwendbarkeit des Bogens erproben sowie Änderungs- und Zusatzvorschläge machen wollten. Ob es freilich jemals möglich sein wird, einen derartigen Bogen als allgemeine Schuleinrichtung einzuführen, erscheint mir zweifelhaft. Man darf keine allzugroße Bereitwilligkeit der Lehrerschaft dafür erwarten, ihre ohnehin stark in Anspruch genommene Zeit durch die Arbeit der Ausfüllung solcher Bogen noch beträchtlich zu belasten. Auch kann die Beobachtung zum Zweck der Registrierung leicht mit den eigentlichen Unterrichtsaufgaben in einen gewissen



Konflikt kommen. Vermutlich wird die schließliche Praxis auf diesem Gebiet einen Mittelweg finden müssen zwischen der theoretisch zu wünschenden Vollständigkeit der Registrierung, die der H.sche Bogen anstrebt, und jenen dürftigen Anfängen psychologischer Hinweise, wie sie durch den Schulbogen der Hamburger Berufsberatungszentrale gefordert werden (s. S. 435).

F. Weigl. Erziehliche Beobachtungen über die Berufseignung Jugendlicher. Berufsberatung Jugendlicher als eine Erziehungsmaßnahme. Pharus, 8. Jahrg., Nr. 6, S. 444—473.

Aus dieser, für katholische Pädagogenkreise bestimmten, gut orientierenden Übersicht erfahren wir einiges über Untersuchungen und Maßnahmen, die Weigl und die von ihm geleitete psychologisch-pädagogische Arbeitsgemeinschaft der katholischen pädagogischen Vereine Münchens veranstaltet haben.

Im Mai 1915 hat W. 42 Knaben, die kurz vor dem Abgang aus der Volksschule standen, nach den zu wählenden Berufen und den Gründen der Berufswahl gefragt. Die überstarke Bevorzugung gewisser Berufe (der sog. „Mode“-Berufe) zeigte sich auch hier: auf Schlosser, Maschinenschlosser, Mechaniker, Elektrotechniker fielen 17, also ²/₅ aller Stimmen. Als Motive werden vor allem die Verdienstmöglichkeiten, sodann die Beeinflussung durch die Eltern oder Verwandten benannt. Es folgen: gelegentliche Erfahrung, Interesse an bestimmten Arbeiten, und nur ganz vereinzelt die Rücksicht auf die körperlichen und geistigen Fähigkeiten, also das Eignungsmotiv. W. schließt mit Recht hieraus, daß der Erzieher die Pflicht habe, diesen von dem Berufsanwärter so vernachlässigten Faktor besonders zu beachten und den jungen Menschen darauf hinzuweisen.

Eine andere Befragung nahm W. gelegentlich eines Vortrages bei psychologisch ungeschulten Gesellen und Innungsmeistern vor; er ließ sie niederschreiben, welche geistigen Fähigkeiten und welche sittlichen Eigenschaften sie für die Ausübung ihres Berufs für erforderlich ansähen. Die natürlich nur in sehr allgemeinen Ausdrücken (schnelle Auffassung, Umsicht, Entschlossenheit, Gewissenhaftigkeit, Verschwiegenheit, Reinlichkeit, Ordnungssinn usw.) gehaltenen Angaben zeigen immerhin, daß man von den Berufsvertretern selbst wichtige psychologische Auskünfte über die Berufsanforderungen wird erhalten können, wenn man nur hier das Befragungssystem sorgfältig aufbaut und den besonderen Bedingungen anpaßt.

Ausführlicher behandelt W. die Frage, inwieweit der Lehrer imstande ist, die für gewisse Berufe nötigen seelischen Eigenschaften schon während der Schulzeit zu erkennen. Er geht eine Reihe seelischer Funktionen durch: das apperzeptive Sehen, die Dynamik der Aufmerksamkeit, die Anpassungsfähigkeit, die Vorstellungstypik, die Denkbegabung, die Willenseinstellung, die sittliche Verhaltungsweise des Schülers; überall schildert er einerseits die Gelegenheiten, bei denen diese Funktionen von dem Lehrer beobachtet werden können, andererseits die Berufe, zu denen man zu raten oder von denen man abzuraten hat, je nach dem Ausprägungsgrad der genannten Funktionen.

Die Münchener Ortsgruppe der obigen Arbeitsgemeinschaft hat einen „Erziehungsbogen“ ausgearbeitet, der die Hauptzüge der körperlichen, geistigen



und sittlichen Eigenart des Zöglings buchen und auf diese Weise die Schulbahnberatung unterstützen und der Berufsberatung vorarbeiten soll. (Interessenten können Druckstücke dieses Personalbogens von Herrn Lehrer Weigl, München-Harlaching, erhalten.)

Zur Vervollständigung der Bibliographie seien noch genannt:

W. Stern. Psychische Berufseignung. Leitgedanken über ihre Berücksichtigung und Feststellung in Wirtschaftsleben und Schule. 6 Seiten. Diese Leitgedanken, die als Programm für die Gründung der Hamburger Arbeitsgemeinschaft dienten, erschienen zuerst in der „Pädagog. Reform" (Hamburg) und sind jetzt auch in dieser Zeitschrift (Bd. 18, S. 313—318) abgedruckt worden.

E. Hylla. Die Psychologisierung der Berufswahl. Blätter f. d. Schulpraxis, Bd. 27. 1916.

O. Sterker. Erfahrungen in der Berufsberatung. Vortrag Zürich, Rascher 1916, 31 S. (Streift nur kurz das Eignungsproblem).

Die Ursachen der Nichterreichung der Klassenziele in den Bremer Volksschulen.

Zugleich ein Beitrag zur Frage der Korrelation zwischen sozialer Lage und Schultüchtigkeit.

Von Wilhelm Hartnacke.

Mit Recht wird von den Volksschulverwaltungen großes Gewicht darauf gelegt, daß die Zahl der Kinder, die aus den ersten Klassen abgehen, in einem günstigen Verhältnis steht zur Zahl der überhaupt abgehenden. Alle Kinder, die im Laufe ihrer Schulzeit einmal oder öfter zurückbleiben, verlassen die Schule vor Abschluß des Lehrganges mit unvollständiger Ausbildung. Abgesehen von allen sonstigen Nachteilen ist damit der einer unwirtschaftlichen Ausnutzung des kostspieligen Volksschulapparates, insbesondere der einer mangelhaften Ausnutzung der wertvollen Einrichtungen der Oberklasse gegeben.

Die Zahlen der Nichtversetzten sind in den einzelnen Städten recht verschieden. Ich greife heraus: Berlin (Jahresbericht 1912/13) über 12% Sitzenbleibende [in den beiden Halbjahren 12,23 bzw. 11,36%]. Von den Nichtversetzten ist rund der 8. Teil auf ein volles Jahr zurückgesetzt; der Rest auf ein halbes. München hat über 3½% Sitzenbleibende.[1]) — Gemeinsam ist das Interesse, die Zahl niedrig zu halten, wobei natürlich nicht das Ziel sein kann, alle Kinder durch die höchste Stufe der Normalklassen zu bringen. Man müßte, wenn man das wollte, zum Schaden der Tüchtigen und ihrer Lehrziele untüchtige Schüler durchschleppen.

Wenn man die Versetzungsziffer günstig gestalten will, darf man nicht versäumen, die Ursachen der Nichtversetzung genau anzusehen. Je nach der Stärke der festgestellten Ursachmomente besteht

[1]) Vgl. dazu die sehr verschieden hohen lehrplanmäßigen Forderungen in Berlin und München.



größere oder geringere Aussicht, durch ihre Bekämpfung die Zahl der Zurückbleibenden herabzumindern, soweit diese Ursachen überhaupt einer Gegenwirkung zugänglich sind. Die Ursachen lassen sich allgemein teilen in solche, die auf seiten des Schulkindes, seiner äußeren Verhältnisse und inneren Anlagen, bestehen und solche, die auf seiten der Schule, ihrer Einrichtungen und in der unterschiedlichen Qualität der Lehrenden bestehen[1]).

Die letzte Gruppe der Ursachen, so bedeutungsvoll sie ist, muß für die vorliegende Betrachtung außer acht bleiben. Es besteht ja die Möglichkeit, daß bei Lehrenden, die die Kinder nicht genügend zu fördern verstehen und die geneigt sind, die Ursachen des Mißerfolges allzuleicht in der Unbegabtheit der Kinder zu suchen, mehr Kinder sitzen bleiben als bei Lehrern, bei denen günstigere Voraussetzungen bestehen. Die Erfassung solcher Momente ist natürlich so gut wie ausgeschlossen, jedenfalls im Rahmen unserer Feststellungen nicht möglich. Sie hat zudem Bedeutung für die Individualfälle im gegenseitigen Vergleich, nicht für die generelle Massenuntersuchung. Es soll sich bei der vorliegenden Untersuchung also nur um Ursachen handeln, die auf seiten der Anlagen der Kinder und der Verhältnisse, in denen sie leben, bestehen.

Die bisherigen Feststellungen über die Ursachen des Sitzenbleibens, soweit sie mir bekannt sind, finden sich in Jahresberichten größerer Schulverwaltungen. Ob in der Litteratur sonst noch Feststellungen vorliegen, habe ich nicht ermittelt. Sie haben, soweit ich sie kenne, den Fehler, daß sie von der Voraussetzung *einer* oder doch *einer* entschieden *vorherrschenden* Ursache im Einzelfalle ausgehen und die übrigen im Einzelfalle mitspielenden Momente vernachlässigen. Ich lasse Angaben aus je einem Münchener und Berliner Jahresberichte folgen. München unterscheidet als Ursachen der Nichtversetzung (1913/14):

Talentlosigkeit	in	1645	Fällen	=	63,3%
Trägheit	,,	294	,,	=	11,3%
Krankheit	,,	268	,,	=	10,3%
andere Ursachen	,,	392	,,	=	15,1%
					100,0%

Berlin unterscheidet als Ursachen (1912/13)[2]):

geringe Befähigung	in	12973	Fällen	=	52,7%
ungenügenden Fleiß	,,	6205	,,	=	25,2%
Krankheit	,,	2317	,,	=	9,4%
mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache	,,	186	,,	=	0,8%
gewerbliche Beschäftigung	,,	149	,,	=	0,6%
ungünstige häusliche Verhältnisse	,,	1235	,,	=	5,0%
Zuzug aus Vororten und von auswärts	,,	454	,,	=	1,8%
Schulwechsel	,,	973	,,	=	4,0%
sonstige Gründe	,,	132	,,	=	0,5%
					100,0%

[1]) Doch sei bei dieser Gelegenheit bemerkt, daß die unterschiedliche Qualifikation der Lehrenden der entgeltlichen Schulen und der unentgeltlichen, die Tews als eine Mitursache der unterschiedlichen Versetzungsergebnisse an den entgeltlichen und unentgeltlichen Schulen in Bremen annimmt, lediglich auf Mutmaßungen von Tews beruht und bestimmt nicht vorhanden ist.

[2]) Einige Kategorien habe ich in dieser Zusammenstellung zusammengezogen.



Ein Blick z. B. auf die Berliner Zusammenstellung zeigt das Unzulängliche der gewählten Fragestellung. Was ist geringe Befähigung? Handelt es sich da um die effektive intellektuelle Leistungsfähigkeit oder die Naturanlage? Ist das erstere der Fall, so kann sie zu einem Teil zurückgehen auf ungünstige häusliche Verhältnisse, auf Krankheit, auf starke Inanspruchnahme der Kraft des Kindes durch gewerbliche Beschäftigung; um zu verhüten, daß die geringe Befähigung verwechselt werde mit geringer von der Natur gegebener Beanlagung, sollte man nach Möglichkeit trennen zwischen beiden Quellen der geringen Fähigkeit: geistiger Erbbeanlagung und „Milieu"einfluß; auch der ungenügende Fleiß kann sowohl auf geistiges Erbe als auf äußere Einflüsse zurückgehen. Es erhebt sich also die Frage, wieweit das, was als ungenügender Fleiß angesetzt ist, angesehen werden soll als in Wesen und Anlage des Kindes begründet. Wie soll Krankheit als Ursache des Sitzenbleibens gewertet werden? Insofern, als sie das Kind am Schulbesuch hindert oder als sie seine geistige Entwicklung von innen heraus geschädigt hat?

Es scheint mir darnach notwendig, die Momente, die in dem Berliner Schema nebeneinanderstehen, in ein besseres logisch-psychologisches Verhältnis zu einander zu rücken. Dem würde m. E. das folgende Schema entsprechen:

Als Ursachen des Nichterreichens des Klassenzieles kommen in Betracht:

1. Mängel der intellektuellen Leistungsfähigkeit, erklärt durch
   a) schlechte häusliche und Erziehungsverhältnisse,
   b) anderweitige Inanspruchnahme der Arbeitskraft des Kindes,
   c) schlechten Gesundheits- und Kräftezustand,
   d) Mängel der natürlichen Anlage.
2. Willensmängel, erklärt durch a bis d wie oben;
3. unentschuldigte Versäumnisse, erklärt durch a und b; (c und d scheiden hier aus; allenfalls könnte d in Frage kommen (angeborener Hang zum Vagieren).

Es liegt nun auf der Hand, daß für weitaus die Mehrzahl der Repetentenfälle nicht eines der angegebenen Einzelmomente in Frage kommt, sondern daß es sich meist um einen Komplex von Ursachmomenten handelt, dessen einzelne Momente in den verschiedensten Mischungen und Graden zusammentreffen können. Man könnte daran denken, die in jedem Einzelfalle in Betracht kommenden verschiedenen Momente angeben und nach der geschätzten Stärke, in dem sie als Ursache für die Nichtversetzung in Frage kommen, ordnen zu lassen: Das stärkste Moment zunächst, dann das als das nächstwichtige angesehene und so weiter. Es wäre aber mit diesen Angaben ein rechnungsmäßig zu erfassendes Material wohl schwerlich zu gewinnen. Gewiß, man hätte herausgreifen können: Dies Moment erscheint so oft an erster, so oft an zweiter, so oft an dritter Stelle. Wir wollen aber nicht nur wissen, ob die einzelnen Momente an erster, zweiter, dritter oder anderer Stelle als Ursachen erscheinen. Es ist vielmehr erwünscht, auch die vergleichsmäßige Bedeutung der Einzelmomente zu würdigen. Es ist nicht gleichgültig, ob 3 Momente sich etwa verhalten wie 10:60:30 oder wie 90:5:5. Es muß uns also darauf ankommen, auch das Maß des Überwiegens zu fassen und eine einheitliche und genügend einfache Vergleichsmöglichkeit der anteiligen Stärke der Einzelmomente zu finden. Auch der natürlich nicht seltene Fall, daß ein Moment als einziges in Frage kommt, muß in seiner Bedeutung erfaßt werden.



Es war also nötig, Verhältniszahlen einzuführen, und so hat sich folgendes Verfahren ergeben: Alle für den Einzelfall der Nichterreichung des Klassenziels anzunehmenden ursächlichen Momente werden in ihrer Gesamtheit gleich der Zahl 100 gesetzt. Diese Zahl wird in jedem Falle nach dem Verhältnis geteilt, wie man das gegenseitige Stärke- oder Bedeutungsverhältnis der einzelnen Momente einschätzt.

Z. B.: Man ist nach Beobachtung eines Schülers der Meinung, daß er wegen Mängel der Intelligenz sowohl wie des Willens das Klassenziel nicht erreicht hat. In vielen Fällen wird ohne weiteres klar werden, daß in erster Linie Schlaffheit, Unaufmerksamkeit und Trägheit in Frage kommen, während manche Antworten des Kindes gezeigt haben werden, daß es im Begreifsvermögen nicht gänzlich unzulänglich ist. So würde je nach Maß des Überwiegens das Verhältnis auf 60:40 oder 70:30 zu schätzen sein. Ist nach reiflichem Überlegen ein Überwiegen des einen Momentes über das andere nicht festzustellen, so würde im Sinne unserer Untersuchung auf 50:50 zu schließen sein.

Zeigte sich ein Kind außerordentlich begriffsstutzig und schwach in seinen Intelligenzkräften, aber willig und fleißig, so würden z. B. als Ursache des Sitzenbleibens Intelligenzmängel mit 100 anzusetzen sein, falls daneben andere Ursachen nicht vorliegen oder nicht erkannt werden.

Die Zahl erscheint also theoretisch als wohl geeignet, da es sich ja um nichts anderes als um die Darstellung von Verhältnissen handelt. Der Einwand, man wolle psychische Tatsachen durch Zahlengrößen zum Ausdruck bringen, würde also nicht berechtigt sein. Wir tuen den Dingen nicht Gewalt an, wenn wir das oben gegebene Schema zu einem praktischen Arbeitsschema vereinfachen, indem wir die Untermomente a bis d nicht für 1., 2., 3. einzeln bestimmen lassen, sondern sie als Gruppe von Untermomenten für den ganzen Komplex der Erscheinungen zu 1., 2., 3. gelten lassen.

So ergibt sich folgender Vordruck:

In Klasse ...., am 1. März 1916 .... Knaben / Mädchen stark, ist der Knabe / das Mädchen ....
Ostern 1916 nicht versetzt.

I. Nach Schätzung der Schule kommen an ursächlichen Momenten für das Sitzenbleiben des Kindes in Betracht[1]):

1. Mängel auf seiten des Intellektes mit ....%
2. Mängel auf seiten des Willens, (Unfleiß, Gleichgültigkeit, mangelnde Konzentration) mit ....%
3. unbegründetes Fehlen mit ....%
4. Krankheitsversäumnisse und sonstiges entschuldigtes Fehlen mit ....%
5. Schulwechsel aus einer Schule in Bremen Stadt oder Land mit[2]) ....%
6. Schulwechsel aus einer Schule außerhalb Bremen Stadt oder Land mit[2]) ....%
7. Fremde Muttersprache mit ....%

100%

[1]) Es ist zunächst zu überlegen, welche der unter I. genannten ursächlichen Momente für das Sitzenbleiben in Frage kommen. Nach dem geschätzten Verhältnis des Maßes, in dem das der Fall ist, ist die Zahl 100 zu teilen. Die gefundenen Zahlen sind einzutragen.

[2]) Hier ist nur Schulwechsel zu Beginn oder im Laufe des Schuljahres 1915/16 zu berücksichtigen.

II. Als tieferliegende Ursachen für die Summe der Momente unter I. 1) 2) 3) kommen die folgenden in Betracht[1]):

1. Ungünstige häusliche und Erziehungsverhältnisse mit . . . .%
2. Inanspruchnahme der Arbeitskraft des Kindes durch gewerbliche Beschäftigung oder Beschäftigung im Haushalt oder im häuslichen Geschäftsbetrieb mit . . . .%
3. Schlechter Gesundheits- und Kräftezustand mit . . . .%
4. Mangelnde natürliche Veranlagung nach Intellekt und Willen mit . . . .%

Unterschrift d. Klassenlehrers ....
Unterschrift d. Vorstehers ....

So entsteht allerdings die kleine Unstimmigkeit, daß nach dem Schema das logisch Unmögliche gegeben ist, etwa unbegründetes Fehlen durch schlechten Gesundheitszustand zu erklären. Das hat aber praktisch keine Bedenken, da für die Ausfüllung des Schemas die wirklichen Verhältnisse als Grundlage dienen, die von selbst die eben angedeutete logische Unmöglichkeit ausschließen.

In das gewonnene Schema fügen sich die tatsächlichen Verhältnisse ganz zwanglos ein, und es hat gegenüber dem ersten Schema den Vorzug größerer Einfachheit.

Das Schema ist Ostern 1916 praktisch benutzt in der Art, daß den Schulen aufgegeben wurde, es für jeden Fall einer Nichtversetzung durch den Klassenlehrer den Vordruck ausfüllen zu lassen. Daß in einem Falle ein Lehrer sich nicht in der Lage fühlte, für die 7 Kinder, die er nicht versetzt hatte, die Bogen mit einer ihm genügenden Zuverlässigkeit auszufüllen, so daß also 7 Fälle ausgeschaltet sind, ändert wohl an dem Gesamtergebnis nichts. Für 1650 Fälle sind die Bogen, die einige Wochen vor der Versetzung den Schulen übermittelt waren, ausgefüllt, und zwar für[2]):

153 Knaben
116 Mädchen } der entgeltlichen Volksschulen

722 Knaben
659 Mädchen } der unentgeltlichen Volksschulen

Ehe ich nun darlege, wie die Zusammenfassung der Einzelergebnisse vorgenommen ist, möchte ich in graphischer Darstellung das Bild einer Anzahl von Einzelfällen geben, aus denen der individuell bestimmte Charakter der Einzelaufnahmen hervorgeht[3]).

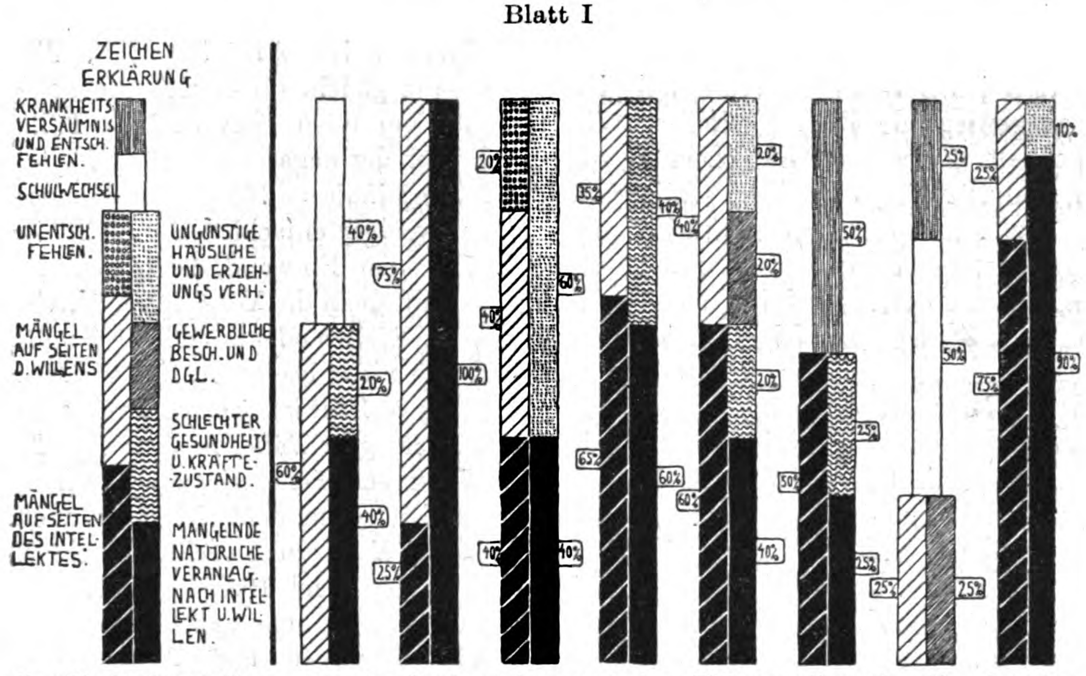
[1]) Unter II. ist die Summe der Prozente zu I. 1) 2) 3) in dem Verhältnis zu teilen, wie die ursächlichen Momente unter II. 1) bis II. 4) in Betracht kommen. Demnach haben die Summen zu I. 1) 2) 3) und II. 1) 2) 3) 4) übereinzustimmen.

[2]) Es sei an dieser Stelle bemerkt, daß die Zahl der ausgefüllten Bogen etwas höher gewesen ist, als die Zahl der nachher wirklich als „nichtversetzt" Gemeldeten. Die Bogen sind etwas vor dem Schulschluß eingefordert. Eine Anzahl Kinder ist zu guterletzt noch mit hinübergeschlüpft. Statt der aus den ausgefüllten Bogen sich ergebenden Zahlen 268 (entgeltliche), 1381 (unentgeltliche) sind als wirklich zurückgeblieben nur 257 bzw. 1349 gemeldet. Das Vergleichsverhältnis wird nicht irgendwie wesentlich berührt von dieser nachträglichen Korrektur.

[3]) Fremde Muttersprache trat als Ursachmoment so sehr zurück, daß sie vernachlässigt werden durfte.



Blatt I



Graphische Darstellung, aus der die in einigen typischen Fällen vorliegenden Ursachen des Sitzenbleibens in ihrer anteiligen Stärke ersichtlich sind. (Vgl. Schema S. 445/46).

Die Zusammenfassung der Ergebnisse ist nun so geschehen, daß zunächst für die einzelnen Klassenstufen der einzelnen Schulen die entsprechenden Prozentzahlen addiert worden sind. Wir gewannen damit die Summen der einzelnen Ursachmomente, wie sie bei den Sitzenbleibern der einzelnen Klassenstufen eingeschätzt waren. Von den Klassenstufen ist weitergeschritten zu den einzelnen Schulen (nach Geschlechtern getrennt) und von da zu den beiden Schulgruppen, entgeltlichen und unentgeltlichen[1]).

[1]) Bremen hat zwei Gattungen von Volkschulen, entgeltliche und unentgeltliche, die sich nur durch 20 M. Schulgeld auf der einen Seite und Schulgeld- und Lernmittelfreiheit auf der anderen Seite unterscheiden. Daraus entsteht eine gewisse soziale Differenzierung. Die Kinder der entgeltlichen Schulen gehören im großen Durchschnitt der Schicht der kleinen Beamten, kleinen Kaufleute, Handwerker und gehobenen Arbeiter an, während die unentgeltlichen Schulen im großen und ganzen die Kinder der sozial darunter liegenden Schicht aufnehmen. In den Stadtteilen, in denen nur unentgeltliche Schulen sind, umfassen diese auch die Schichten, die sonst die entgeltlichen Schulen vorziehen.

Die Versetzungsziffern darf ich hier noch einmal wiedergeben (vgl. im übrigen meine Schrift: Die Auslese der Tüchtigen, Quelle u. Meyer, 2. Aufl., 1916 und Heft 1/2 des lfd. Jahrg. dieser Zeitschrift):

	entgeltliche Schulen	unentgeltliche Schulen
1913	3,25%	9,18 %
1914	3,54%	8,37 %
1915	3,09%	8,005 %
1916	2,29%	7,10 %

Bezüglich des Abstandes der Versetzungsergebnisse der beiden Schulgruppen darf ich noch hinweisen auf die Tatsache, daß das Bestehen nur unentgeltlicher Schulen



In dieser Berechnungsweise liegt natürlich insofern ein schwacher Punkt, als wir hier gewissermaßen einen Schritt vom Relativen ins Absolute tun. Wir setzen jeden Nichtversetzungsfall gleich 100, ganz gleich, ob es sich um ganz schwerwiegende Fälle zweifelloser Unreife oder um mehr schwankende Fälle handelt, in denen die Entscheidung schließlich nach der negativen Seite erfolgte. Intelligenzmängel in einem schlimm liegenden Einzelfalle = 100 gesetzt erscheinen also mit der gleichen Stärke, wie in einem weniger entschiedenen Falle, in welchem sie ebenfalls gleich 100 gesetzt sind. Um einen Einwand, der praktische Bedeutung hätte, handelt es sich hier übrigens nicht, denn die Vergleichsmöglichkeit der Zahlen mit solchen, wie sie etwa an anderen Stellen oder in anderen Schulgattungen gewonnen werden sollten, wird dadurch nicht beeinträchtigt werden, da das Moment, ob das Ziel um viel oder um wenig verfehlt ist, überall vernachläßigt werden muß. Oder ein anderes Beispiel. Es gibt Fälle, in denen große intellektuelle Unbegabtheit und erhebliche Willensschwäche zusammentreffen, und solche, in denen Dummheit mit gutem Willen zusammentrifft, aber auch so groß ist, daß auch bei vorhandenem Fleiß die Versetzung nicht erreichbar gewesen wäre. Die Dummheit des Fleißigen wird hier gleich 100 gesetzt, die des nebenbei auch Faulen vielleicht gleich 80 oder 60 oder 50, ohne daß sie deswegen absolut geringer zu sein braucht, als die des fleißigen Dummen. Formal genommen tut man also den Dingen etwas Gewalt an, wenn man die Zahlen, die an sich nur Verhältnisse innerhalb einer angenommenen Einheit bilden, gewissermaßen zu absoluten Maßen macht und sie außerhalb der Einheiten anwendet. Aber auch dies Moment kann die Untersuchung nicht wertlos machen, wenn man bedenkt, womit man sich bisher begnügt hat.

Daß in der ganzen Sache Mängel liegen, ist also nicht zweifelhaft. Ich darf z. B. auch darauf hinweisen, daß in dem Falle, wo ein Kind das ganze Jahr hindurch fehlt, die Einschätzung der Intelligenz- und Willensmängel und der übrigen Ungunstmomente, die vielleicht auch zum Sitzenbleiben geführt hätten, wenn das Kind nicht gefehlt hätte, unterbleibt!

Es kann sich bei dieser Feststellung also nicht darum handeln, allen wissenschaftlichen Ansprüchen restlos zu genügen. Wir hoffen lediglich, etwas zu gewinnen, was gegenüber den bisherigen Feststellungen einen Gewinn bedeuten wird. Wir müssen uns also mit gewissen Voraussetzungen abfinden. Vor allem auch damit, daß es sich nicht um Untersuchungen handelt, deren kleinste Einheiten

---

in einigen Stadtteilen etwas die Ergebnisse verwischt. Die Differenz würde wohl noch größer sein als angegeben, wenn überall die Möglichkeit der Wahl bestünde. Ferner ist zu beachten, daß die rund 650 Hilfsschüler in Bremen fast ausschließlich aus den unentgeltlichen Schulen stammen (aus den entgeltlichen Schulen kommen nur rund 30). Nimmt man nun an, daß die rund 600 aus den unentgeltlichen Schulen stammenden Hilfsschüler, wenn sie in der Normalenschule verblieben wären, im Durchschnitt nicht mehr als die Hälfte der 8 Jahresstufen durchlaufen würden, so muß man wenigstens 300 Sitzenbleiber auf der Seite der unentgeltlichen Schulen hinzurechnen, das würde den Abstand von 2,29 : 7,10 (oder die Sitzenbleiber der entgeltlichen Schule gleich 1 gesetzt 1 : 3,1) vergrößern auf 2,29 : 8,7 (oder 1 : 3,8). Aber dies bleibt für die weitere Untersuchung hier am besten außer acht, ebenso wie die Tatsache, daß wahrscheinlich der Maßstab für die Nichtversetzung an den unentgeltlichen und den entgeltlichen Schulen etwas verschieden ist, d. h. bei den entgeltlichen Schulen etwas höhere Anforderungen gestellt werden, weil unwillkürlich das Versetzungsmaß sich richtet nach dem erreichbaren Durchschnittsmaß.

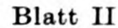
gemessene oder gezählte Reaktionen oder Leistungen der Versuchspersonen sind, sondern Schätzungen von Lehrenden, Schätzungen, die nicht den pragmatischen Charakter haben, wie die Versuchseinheiten der modernen experimentellen Pädagogik, die aber doch auf Beobachtung, allerdings in Verbindung mit Intuition, beruhen. — Ich glaube, daß wenigstens eine Zeitlang das Intuitive des pädagogischen Urteils recht unterschätzt worden ist. Jedenfalls möchte ich meinerseits den möglichen Einwand, daß die vorliegenden Untersuchungen kein Geltungsrecht hätten, weil sie nicht exakt pragmatischen Charakter haben, von vornherein ablehnen. Die Lehrenden haben in anderem Zusammenhange ganz anders weitgehende Urteile und sachliche, in den Lebensgang eingreifende Entscheidungen im Individualfalle abzugeben. Das, was ihnen von manchen für die Zukunft an Aufgaben zugedacht ist (weitergehende Entscheidungen in der Zwangsauslese der Tüchtigen, macht mir die größten Bedenken. Hier handelt es sich um den Gesamtdurchschnitt aus einer großen Zahl von Einzelschätzungen, und der dürfte immerhin so zuverlässig sein, daß das Ergebnis nicht schlechthin a priori entwertet werden kann.

Die Feststellung will nichts mehr sein, als eine konzentrierte Zusammenfassung des Urteils der sämtlichen Lehrenden, unter denen sich vom altbewährten Meister bis zur jungen Kriegsvertreterin oder ehemaligen Lehrerin, jetzt verheirateten Frau, die verschiedensten Erfahrungen zusammenfanden. Trotz manches Fehlurteils im einzelnen wird man aus der gewissen inneren Wahrscheinlichkeit der Zahlen (man vergleiche die graphischen Darstellungen in ihrer Regelmäßigkeit) darauf schließen können, daß das Massenergebnis, dem nach dem Gesetz der großen Zahl in der Statistik an sich eine gewisse Wahrscheinlichkeit des Ausgleichs vieler Einzelmängel innewohnt, nicht wohl ein abwegiges genannt werden kann. Man muß davon ausgehen, daß die Tausende von Einzelschätzungen nach bestem Wissen und Gewissen gemacht sind, wenn auch die tatsächlichen Unterlagen des Urteils besonders auch infolge vielfachen Wechsels der Lehrpersonen in der Kriegszeit nicht gleichmäßig sicher gewesen sind. Auch die sachliche Schwierigkeit der Trennung der einzelnen Momente ist in vielen Fällen nicht gering. Ich glaube aber, daß die Ausfüllung unseres Schemas leichter ist, als die Entscheidung für ein einzelnes Moment, wie Berlin und München sie fordern. In der Tatsache, daß mehrere Hundert Lehrende ihr Urteil zusammengeworfen haben, liegt wenigstens die Gewähr, daß die am ehesten zuständigen Stellen, die, denen die breitesten Urteilsgrundlagen zur Verfügung standen, in freier gänzlich unbeeinflußter Weise zu Wort gekommen sind. Wer, abgesehen von der Fragestellung, die natürlich der Kritik unterliegt, die Antworten antasten will, der tastet das Urteil der Lehrenden an. Alle Erörterungen und Folgerungen gelten, das sei nachdrücklich betont, unter der Voraussetzung einer im großen und ganzen zutreffenden Beurteilung durch die Lehrenden. Fällt diese Voraussetzung, dann fallen auch die Folgerungen, soweit sie als Stütze lediglich diese Beurteilungen haben.

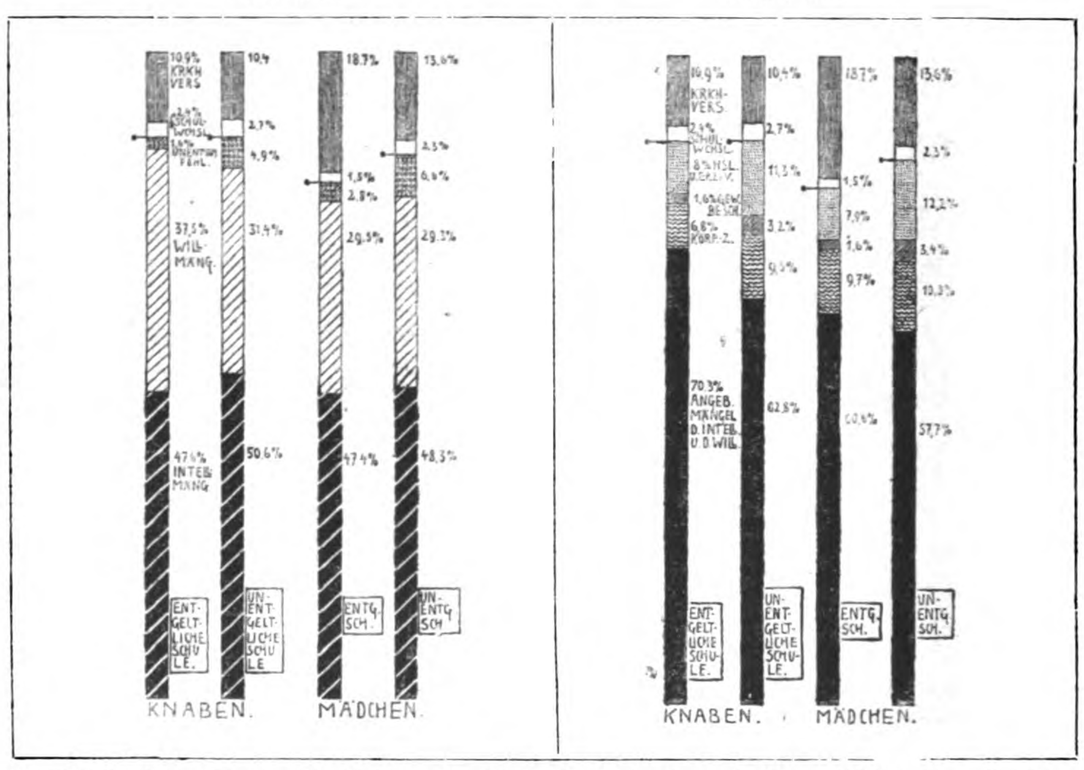
Eine weitere Voraussetzung muß ich noch erwähnen. Wir können natürlich nicht etwa die Möglichkeit schaffen, daß ein Lehrer erklärt, er habe das Kind vom Lehrer der vorhergehenden Klasse mangelhaft vorbereitet erhalten. Man muß sich auf den Standpunkt stellen, daß ein in die Klasse versetztes Kind beim Eintritt in die betreffende Klasse für diese reif gewesen ist. Darnach wäre eine Frage etwa



des Inhalts, ob das Kind in die Klasse mangelhaft vorbereitet eingetreten ist, ausgeschlossen. In den folgenden Blättern (II u. III) sind nun die Durchschnittsergebnisse der Feststellungen niedergelegt (getrennt nach Geschlechtern und Schulgattungen).



Blatt II　　　　Blatt III



Graphische Darstellung mit Angabe der Prozentzahlen der anteiligen Stärke der einzelnen Ursachen, die in den Bremer Volksschulen für die Erklärung des Sitzenbleibens in Frage kommen. [1])

Es wäre nun unvorsichtig, zu schließen, daß die ermittelten Zahlen über einzelne Ungunstverhältnisse bei den Sitzengebliebenen einfach ein Bild der Ungunstmomente überhaupt an den beiden verschiedenen Schulgruppen abgeben.

Ebensowenig ist die Tatsache der verschiedenen Nichtversetztenzahlen, theoretisch besehen, ein unbedingt zwingender Beweis der verschiedenen Schulleistungen in den beiden Schulgruppen. Denn denkmöglich wäre an sich, daß soziale Hemmungen allerdings einen Teil der Schüler der unentgeltlichen Schulen nachteilig beeinflußten, daß die große Masse der Schüler aber der Leistung nach nicht im Rückstande wäre[2]). Das ist mir allerdings nach meinen allgemeinen

[1]) Wie sich aus dem Schema S. 445/46 und aus Blatt I ergibt, bedeuten die Säulen auf Blatt III lediglich ein teilweise anderes Einteilungsprinzip. Die unterhalb des links an den Säulen befindlichen Zeichens liegenden Teile der entsprechenden Säulen der beiden Blätter können für einander eingesetzt werden. Betreffs der Zeichenerklärung vgl. Blatt I.

[2]) Nach Abschluß der Arbeit kommen mir die Fragen des Privatdoz. Dr. Weiß, Thüringer Lehrer-Ztg. vom 12. Okt. 1916, S. 488, zu Gesicht. Die Fragen sind in der vorliegenden Arbeit beantwortet, ehe die Weißschen Fragen mir bekannt waren.



Eindrücken bei zahlreichen Klassenbesuchen gar nicht wahrscheinlich. Als sicher unrichtig ist es erwiesen durch Feststellungen, die im September in den Bremischen Volksschulen gemacht sind und über die in Heft 1/2 bereits berichtet ist. Das Ergebnis sei hier kurz wiederholt: Es wurde gefragt, welche Schüler für höhere Knabenschulen von den Eltern angemeldet seien und welche von den Nichtangemeldeten nach Begabung und Leistung sich so auszeichneten, daß sie für fähig gehalten würden, ohne Mühe mit recht gutem Erfolge eine höhere Schule zu durchlaufen. Unter den für diese Kinder anzugebenden Zensuren war auch die Denkfähigkeit der betreffenden Knaben anzugeben. (I = besonders gut, II = gut, III = mittelmäßig, IV = nicht genügend.)

Das Ergebnis war das folgende:

Von den 836 Schülern der 6. Klassen der entgeltlichen Schulen waren befunden mit				Von den 1413 Schülern der 6. Klassen der unentgeltlichen Schulen waren befunden mit			
Denkfähigkeit I 36 = 4,32 %		Denkfähigkeit II 60 = 7,2 %		Denkfähigkeit I 18 = 1,27 %		Denkfähigkeit II 23 = 1,63 %	
für höhere Schulen:				für höhere Schulen:			
a) gemeldet	b) nicht gemeldet aber geeignet	a) gemeldet	b) nicht gemeldet aber geeignet	a) gemeldet	b) nicht gemeldet aber geeignet	a) ge meldet	b) nicht gemeldet aber geeignet
11 = 1,32 %	25 = 3,00 %	40 = 4,8 %	20 = 2,4 %	1 = 0,07 %	17 = 1,2 %	3 = 0,21 %	20 = 1,42 %
96 = 11,52 %				41 = 2,9 %			

Es zeigt sich also, daß in den entgeltlichen Schulen nicht nur viel weniger Kinder sitzen bleiben, sondern auch viel mehr nach unterrichtlichen Begriffen Tüchtige sind.

Nun werfe man noch einmal einen Blick auf Blatt II der zusammenfassenden graphischen Darstellungen. Da zeigt sich, daß bei dem einzelnen sitzenbleibenden Kinde der unentgeltlichen Schulen im Durchschnitt die Intelligenzmängel für größer gehalten werden, als bei dem einzelnen Kinde der entgeltlichen Schulen. Ich glaube, im Zusammenhalt mit den Ergebnissen über die Zahl der Tüchtigen in den beiden Schulgattungen wird kein Zweifel möglich sein, auf welcher Seite die größere unterrichtliche Leistungsfähigkeit liegt.

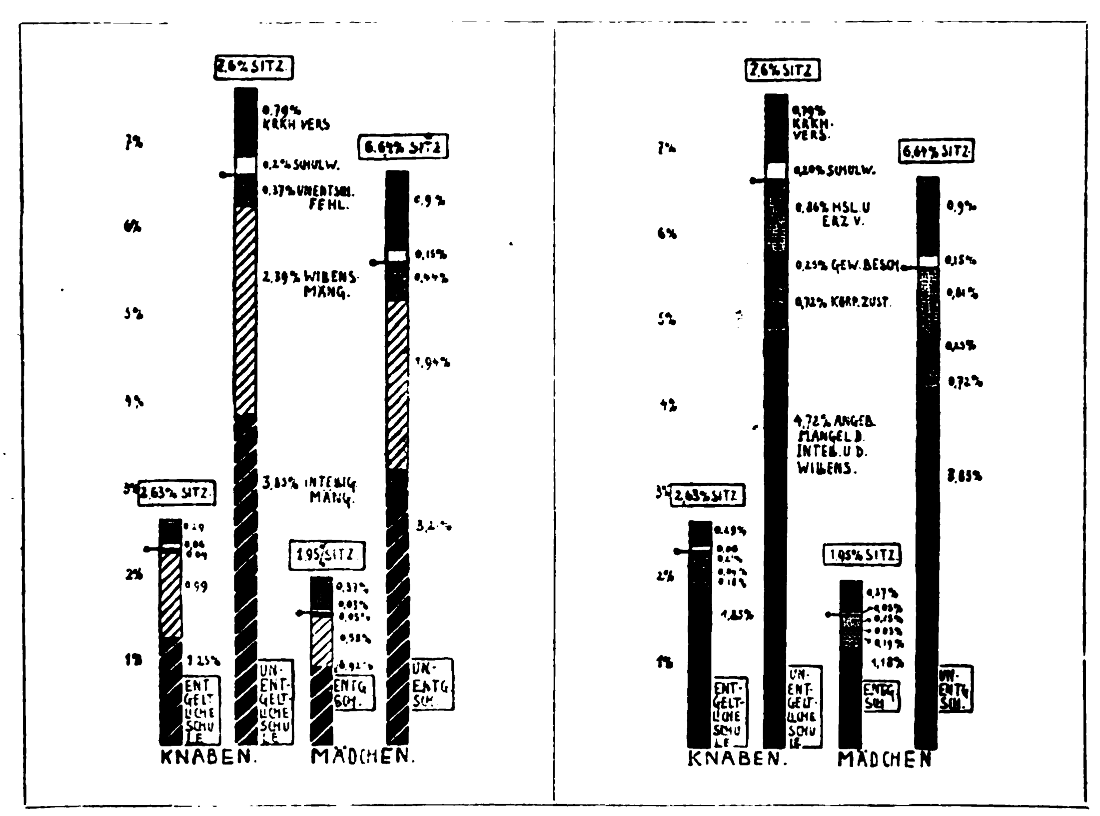
Damit ist die Frage der von der Natur gegebenen Begabung (zum Unterschiede von der Intelligenz, die als ein Produkt aus natürlicher Anlage und Entwicklungseinflüssen anzusehen ist) nun noch nicht erledigt. Um zu sehen, ob wir über die Frage der Korrelation zwischen geistiger Erbbegabung und sozialer Lage etwas ermitteln können, prüfen wir die graphischen Darstellungen auf Blatt IV und Blatt V (s. n. S.).

Da auf jeden nichtversetzten Schüler 100 Ungunstmomente gerechnet werden, so lassen sich die Säulen zerlegen in der Art, wie es geschehen ist. Wir sehen, wie sich die einzelnen Ursachmomente innerhalb der auf das Hundert entfallenden Sitzenbleiber verteilen.





Blatt IV Blatt V



Die Säulen verhalten sich wie die Zahlen der Sitzengebliebenen aufs Hundert. Sie sind geteilt im Verhältnis der Blätter II und III.

Um die Sache klarer zu überschauen, kann man sich vorstellen, daß die Einzelmomente sich nicht auf eine größere Anzahl von Individuen verteilen, sondern daß sie jeweils auf Einzelwesen wirken, etwa in der Art, wie die anfangs erörterten Berliner und Münchener Statistiken annehmen. Es würde sich dann folgendes Bild ergeben:

Auf 10 000 Schüler bleiben sitzen

Knaben		Mädchen		
entg. Sch.	unentg. Sch.	entg. Sch.	unentg. Sch.	
29	73	37	90	wegen Krankheitsversäumnisse
6	20	3	15	Schulwechsels
4	37	5	44	unentsch. Fehlens
99	239	58	194	Willensmängel
125	385	92	321	Intelligenzmängel
263	760	195	664	

oder entsprechend Blatt V

Knaben		Mädchen		
entg. Sch.	unentg. Sch.	entg. Sch.	unentg. Sch.	
29	79	37	90	wegen Krankheitsversäumnisse
6	20	3	15	Schulwechsels
21	86	15	81	schlechter häuslicher u. Erziehungsverhältn.
4	25	3	23	gewerblicher Beschäftigung
18	72	19	72	schlechten Körper- und Kräftezustandes
185	478	118	383	angeb. Mängel der Intell. und des Willens
263	760	195	664 zusammen	

Nun kann man allerdings nicht schließen: also verhalten sich die Quantitäten der angeborenen Mängel an Intelligenz und Willen in 10000 Schülern der entgeltlichen Schulen zu den entsprechenden in 10000 Schülern der unentgeltlichen Schulen, wie die schwarzen Säulen oder wie 185:478 (bei den Knaben) oder wie 118:383 (bei den Mädchen).

Warum nicht? Erstens: Wir berührten schon, daß die Nichtversetzungsfälle nicht als absolut untereinander gleichgewichtig anzusehen sind. Es gibt Fälle ganz zweifelloser Unreife und Fälle, die sich den Grenzfällen nähern. Gleichwohl sind alle einzeln gleich 100 gesetzt. Wenn wir annehmen, daß auf der einen Seite mehr Grenzfälle vorlägen, auf der anderen Seite mehr entschiedene Fälle, so wäre die Proportion zunächst in demselben Maße unzutreffend, wie die Fälle verschiedenen Gewichtes ungleichmäßig über beide Schulgruppen verteilt wären. Dies Moment hat aber als Widerlegung des eben erwähnten Schlusses nur formale Bedeutung. Praktisch würde es eher für die größeren Begabungsmängel bei den unentgeltlichen Schulen sprechen, als dagegen; denn die Wahrscheinlichkeit, daß bei den unentgeltlichen Schulen die Fälle schwerer liegen als bei den entgeltlichen und daher mit 100 vergleichsweise zu niedrig angesetzt sind, liegt für den Kenner der Verhältnisse nahe. Zweitens: Die Begabung von der Natur und die Einwirkung der Umgebung können in gleicher Richtung und in verschiedener Richtung wirksam sein. Ein unbegabter Junge, der bei ungünstigen häuslichen Verhältnissen die Versetzung todsicher nicht erreicht, kann sie erreichen, wenn häusliche Einwirkungen und günstige Umstände die natürliche Unbegabtheit z. T. wett machen; andererseits kann ein von Natur nicht gänzlich Unbegabter infolge ungünstiger Verhältnisse so ungünstig in seiner Leistungsfähigkeit beeinflußt werden, daß er die Versetzung nicht erreicht und damit in das Feld dieser Statistik gerät. In der Statistik erscheinen ja nur die, bei denen die Gesamtsumme der Ungunstmomente zur Katastrophe der Nichtversetzung führt, bei denen also die natürliche Unbegabtheit entweder durch schlechte Verhältnisse in ihrer Wirkung verstärkt, oder durch bessere äußere Verhältnisse nicht ausgeglichen ist.



Es erscheinen nicht die, bei denen die ungünstige Begabung durch Hilfe des Hauses wett gemacht ist. Eine Verschiedenheit der Verteilung der Begabungsmängel auf die Gesamtheit der Schüler der unentgeltlichen Schulen einerseits und der entgeltlichen Schulen andererseits in dem Sinne, daß die Schüler der unentgeltlichen Schulen von Natur unbegabter seien, beweisen die beiden schwarzen Säulen also an sich nicht. Andererseits kann man aber schwer an eine durchschnittliche Gleichheit der von der Natur gegebenen Begabung, an eine Unabhängigkeit von der sozialen Schichtung, glauben, denn die Tatsache, daß die 7,1% minus 2,29% = 4,81% Schüler, um die sich die Versetzungserfolge der entgeltlichen Schulen besser stellen, als die der unentgeltlichen, nicht alle durch häusliche Hilfe oder gar Stunden zur Versetzung gelangt sind, ist jedem Kenner hier bekannt. Eine gleiche Erbbegabung anzunehmen, wäre dann leichter, wenn die Statistik dartäte, daß in den Fällen auf seiten der unentgeltlichen Schulen einseitig ungünstige häusliche Verhältnisse und auf seiten der entgeltlichen Schulen einseitig günstige, die natürliche Unbegabtheit wettmachende und die Nichtversetzung hindernde Verhältnisse vorlägen, wenn also bei den unentgeltlichen Schulen einseitig durch Hinzutreten der häuslichen Ungunstverhältnisse Nichtversetzung, bei den entgeltlichen Schulen einseitig durch häusliche Gunstverhältnisse eine Minderung der Wirkung der natürlichen Unbegabtheit und damit Versetzung einträte.

Nach dem Ergebnis der Statistik ist aber auf beiden Seiten häusliche Ungunst vertreten (vgl. Blatt III), zwar in verschiedenem Grade, aber doch immerhin soviel auch auf seiten der entgeltlichen Schulen, daß auch da eine Anzahl von Kindern unter starker Mitwirkung häuslicher Ungunstverhältnisse zum Sitzenbleiben kommt und in die Nichtversetzten-Kategorie gerät. Das erhebliche Überwiegen des Anteils der Erbbegabung über die anderen Momente ergibt überhaupt die hohe Wahrscheinlichkeit, daß die Differenz in der Länge der Säulen auf Blatt V in erster Linie mit bestimmt ist durch das überwiegend vertretene Ursachmoment der Erbbegabung.

Wenn man an die Tatsache denkt, daß die Intelligenzquotienten im Laufe der Entwicklung eines Individuums ziemlich konstant bleiben, so wird klar, daß die durchschnittliche Korrelation zwischen sozialer Lage und Leistungsfähigkeit in erster Linie verursacht ist durch das Überwiegen der von der Natur gegebenen Momente. In meiner Schrift (S. 22) deutete ich an, daß auch die Naturwissenschaft die Meinung habe, daß die soziale Lage im Verhältnisse stehe zur Schulleistung und daß dies nur zum kleineren Teile auf den häuslichen Verhältnissen, zum größeren auf den ererbten Unterschieden beruhe. Den Namen eines Gewährsmannes, dessen private Meinungsäußerung ich wiedergab, nannte ich nicht (weil ich ihn nicht um sein Einverständnis gefragt hatte). Das fand Tews unwissenschaftlich. Deswegen will ich hier aus der naturwissenschaftlichen Literatur etwas anführen: „Unablässig, wenn auch sachte, werden die oberen Stände durch überdurchschnittlich tüchtige Individuen und Geschlechter aus den unteren Ständen ergänzt. Wer ohne Vorurteil an diese Frage herantritt, wird kaum zu dem Glauben kommen können, daß in dem jahrhundertelangen wirtschaftlichen Wettkampfe der Familien Begabungsunterschiede gar keinen Einfluß auf deren soziales Emporkommen, Untenbleiben oder Herabgleiten geübt haben. Einer exakten Messung



entziehen sich ja die geistigen Erbanlagen, weil sie stets nur im Verein mit anderen Faktoren, deren Anteil sich von ihrem Anteil nicht trennen läßt, in Wirkung traten und weil sie nur in ihren Wirkungen, nicht direkt zu erkennen sind." (Schallmeyer, Vererbung und Auslese, S. 239.) Ferner: „Die tägliche Erfahrung, die Wirtschaftsgeschichte, die anthropologische Untersuchung, alle ergeben dieses Resultat (daß die höheren Stände, obgleich gewiß nicht im Monopol der höheren Begabung, doch sowohl einen höheren Durchschnitt als auch einen größeren Prozentsatz höher begabter Individuen aufweisen[1]).

Über die praktischen Folgerungen, die aus den vorstehenden Feststellungen zu ziehen sind, kann ich mich kurz fassen.

Schulorganisatorische Folgerungen, die aus der relativ geringen Zahl schulmäßig Leistungsfähiger in den breiten Schichten zu ziehen wären, will ich hier beiseite lassen. Nur soviel sei gesagt, daß, je weniger Begabte in den breiten Massen stecken, desto leichter das Herausholen dieser Begabten auch ohne grundstürzende Umorganisation des Schulwesens möglich ist.

Den Ausgangspunkt dieser Erörterung bildet die Bekämpfung des Sitzenbleibens. Je mehr die Ursachen in solchen Momenten liegen, die im Individuum nicht beeinflußbar sind, desto weniger aussichtsvoll erscheint die Bekämpfung des Sitzenbleibens. Immerhin wird das Streben nach immer vollkommnerer psychologischer Durchdringung der Schularbeit nicht zum wenigsten den schwachen Schülern zugute kommen und für die Zukunft manchem um die Klippe des Sitzenbleibens herumhelfen. Einrichtungen, wie gruppenweiser Förderunterricht für die jeweils Schwächsten der Klasse, scheinen sich als sehr wirksam zur Herabminderung der Zahl der Sitzenbleibenden zu erweisen, einmal in ihrer unmittelbaren Wirkung, dann aber auch in der mittelbaren, die mit der Schärfung des Verantwortungsgefühles des Lehrenden gegenüber der Maßregel der Nichtversetzung gegeben ist.

Ich will nicht verhehlen, daß ich vor Inangriffnahme dieser Feststellungen die einzelnen äußeren Ungunstmomente als viel erheblicher ins Gewicht fallend angesehen habe, als sie es nach dem Urteil der Lehrenden sind. Ich habe früher z. B. das Moment des Schulwechsels für viel verderblicher gehalten, als die Statistik es ausweist.

Die Ausführungen von Otto Schmidt in der Pädagog. Zeitung vom 6. Mai 1915, der aus seiner übrigens unbegründeten Vermutung des relativ stärkeren Zuzugs Auswärtiger zu den unentgeltlichen Schulen sogar die Differenz der Versetzungszahlen glaubte mit erklären zu können, fallen vollends in sich zusammen.

Auch die gewerbliche Beschäftigung, die mehrfach in vorangegangenen Erörterungen (auch in der Bremischen Bürgerschaft) verantwortlich gemacht war für den starken Unterschied der Versetzungsziffern, kommt als Erklärung für die Nichtversetzung und damit auch für die Differenz nur in ganz untergeordnetem Maße in Betracht.

Größere Bedeutung haben schon die körperlichen und Gesundheitsmomente. Und wenn unternommen wird, durch eingehende schulärztliche Arbeit, durch Gesundheitsaufsicht auch in den häuslichen Verhältnissen, durch Ferienpflege, Schulfrühstück und sonstige Maßnahmen zur Hebung des Kräftezustandes der Pflegebedürftigen etwas zu tun, dann wird natürlich die unentgeltliche Schule

[1]) Schallmeyer, S. 624 Fußnote.

in stärkerem Maße ein Arbeitsfeld sein als die entgeltliche und bei ihr für einen etwas stärkeren Erfolg Raum sein. Ob das aber bei den Versetzungsergebnissen statistisch greifbar in die Erscheinung treten würde?

Auffallend ist im einzelnen Nichtversetzungsfalle die hohe Zahl der Krankheitsversäumnisse bei den Mädchen der entgeltlichen Schulen. Fassen wir sie aber zusammen mit den häuslichen Verhältnissen, so ist die Gleichheit mit den unentgeltlichen Schulen hergestellt. Es ergibt sich, daß die Mädchen wesentlich leichter fehlen als die Knaben. Das hängt wohl mit der landläufigen Meinung zusammen, daß die Schulerziehung der Mädchen weniger wichtig sei als die der Knaben, bei denen die Wichtigkeit der Schule für Beruf und späteres Fortkommen ganz anders empfunden wird. Bei den entgeltlichen Schulen mag eine etwas größere Weichheit und Verwöhnung leichter zu entschuldigten Versäumnissen führen, auch das Gefühl für das, was sich gehört, veranlaßt gewiß häufig Entschuldigungen, auch wenn der wirkliche Grund unzureichend sein mag; bei den unentgeltlichen Schulen tritt das entschuldigte Fehlen zurück, das auf schlechte häusliche Verhältnisse deutende unentschuldigte Fehlen aber stärker hervor.

Die gesamten häuslichen und Erziehungsverhältnisse halte ich für etwas, was am wenigsten durch Maßnahmen seitens der Schule gepackt werden kann. Schärfung des Verantwortungsgefühls für unbegründete Schulversäumnisse durch verschärfte Strafbestimmungen ist das nächste, was an unmittelbaren konkreten Maßnahmen der Schulverwaltung zur Verfügung stehen würde. So sehr häusliche Besuche zum Zwecke der Erkundung der Verhältnisse und Einwirkung auf die Eltern notwendig und nützlich sind, so ist doch hier bei den weiten Wegen und der Zahl der Kinder in den Klassen eine natürliche Grenze gesetzt. Jugendfürsorgestellen sind mit erfreulichem und ermutigendem Erfolge vielfach helfend der Schule zur Seite getreten. Was weiter nötig ist, gehört in das große Gebiet der Sozialreform, auf dem für mich die Wohnungsbesserung in der allerersten Reihe der Notwendigkeiten steht. Wir sind in Bremen in Vergleich mit Großstädten mit Vielgeschoßhäusern noch günstiger gestellt, es ist aber nicht zu verkennen, daß das Hineinpfropfen vieler Familien in Häuser, die der Bauart nach für eine, zwei oder drei Familien bestimmt sind, auch bei uns stellenweise Verhältnisse geschaffen hat, die der Erziehung der Kinder in höchstem Maße abträglich sind. — Sozialpolitische Arbeit in der Richtung auf Entlastung der Mütter von außerhäuslicher Tätigkeit, volkserzieherische Arbeit in der Richtung auf Stärkung des Verantwortungsgefühls für Kinderpflege und Erziehung, Stärkung der Staatsgesinnung bei den breiten Massen, Unterdrückung des gesinnungverderbenden gedruckten und gefilmten Schundes, alles das muß nach dem Kriege mit noch größerem Ernste angefaßt werden als bisher. Mit der äußerlichen und innerlichen Verbesserung der häuslichen Umwelt wird der Erfolg der Schul- und Erziehungsarbeit zweifellos wachsen.

Rassenunterschiede in der Schulentwicklung, mit Hilfe des Koeffizienten r bestimmt.

Von Gustav Deuchler.

Im Juli-August-Heft 1916 dieser Zeitschrift hat Scheibner die Halbjahrsnoten von 1912 bis 1915 von 20 Schülerinnen einer Klasse einer höheren Mädchen-

schule für die Fächer Deutsch, Geographie und Rechnen mitgeteilt (S. 333). Die Schülerinnen ordnen sich unter dem Rassengesichtspunkt in zwei dem Umfange nach nicht allzu verschiedene Gruppen, indem nämlich $^2/_5$ davon Jüdinnen (*j*) und $^3/_5$ Nichtjüdinnen oder, sagen wir einmal der Einfachheit halber ‚Germaninnen' (*g*) sind. Die betreffende Klasse wurde in den drei Fächern während den drei Jahren von denselben Lehrkräften durchgeführt; diese erstrebten auch eine gleichartige, psychologisch fundierte Beurteilung beim Notengeben (vgl. S. 334).

Darum sind diesem Material gegenüber die sonst bei beliebig zusammengerafften Notenstatistiken berechtigten Zweifel gegenstandslos, so daß seine Verarbeitung nicht bloß eine statistische Übung ist. Gewiß, es ist ein kleines Material; aber wegen seiner Güte verlohnt es sich doch, es genauer zu verrechnen. Die Ergebnisse haben zwar wegen des kleinen Umfangs keine weittragende allgemeine Bedeutung, dafür ist aber ihre Geltung in dem ihnen zugrundeliegenden Bereich um so sicherer.

1. Wegen der zwei Gruppen, aus denen sich die Gesamtheit zusammensetzt, fordert das Material geradezu zur Vergleichung der in den Noten zum Ausdruck kommenden Befähigungsunterschiede und ihrer Entwicklung heraus, und Scheibner hat dem schon Raum gegeben und die Notendurchschnitte für die beiden Gruppen aus den drei Fächern zusammen bestimmt (S. 333 f.). Mit Recht hat er dabei zugleich angemerkt (S. 335), daß das zutreffendste Bild nicht die Durchschnittsberechnung, sondern die Bestimmung nach der Rangmethode liefere. Bei der Durchschnittsberechnung setzt man jeden Notenwert wie eine richtige Maßgröße in Rechnung, während es gar keine bestimmte, auf gleiche Einheiten sich aufbauende Maßgröße ist, sondern eine nur unbestimmte und ungefähre Quantitätsbedeutung, von der man sicher nur das sagen kann, daß sie zur nächstaufwärtsfolgenden im Verhältnis des Niedriger, zur nächstabwärtsfolgenden im Verhältnis des Höher steht[1]). Die Durchschnittsberechnungen nehmen also aus den Noten etwas heraus, was nicht ohne weiteres in ihnen drinsteckt; sie setzen den Zahlgegenstand an Stelle der nichtgemessenen Werthöhe.[2]) Dies vermeiden die richtigen Rangmethoden.

[1]) Wie es einerseits eine noch weitergehende, aber ganz gangbare Vorstellung ist, sich zwischen zwei nebeneinanderliegenden Noten einen stetigen aber nicht ohne weiteres bestimmbaren Übergang zu denken, so wäre andererseits eine Auffassung ebenfalls nicht von vornherein abzuweisen, die in den Notenprädikaten rein qualitative und nur der Rangordnung (keiner stetigen Abstufung oder sonstigen Vermittlung) fähige Bestimmungen sähe. Für die Berechnungen nach der richtigen Rangmethode wäre dies durchaus gleichgültig.

[2]) Dieser gegenstandstheoretische Fehler haftet auch dem Spearmanschen Rangkoeffizienten ϱ an (vgl. dazu meinen ersten Korrelationsaufsatz in dieser Zeitschr. Bd. 15 S. 156 ff.). Wendet man ihn, abgesehen davon, auf Rangreihen an, in denen die einzelnen Rangstufen u. U. mehrfach besetzt sind, wie dies bei Korrelationen aus Zeugnisnoten und Begabungsschätzungen der Fall ist, so sind die so erhaltenen Größen zudem noch arithmetisch falsch und darum völlig wertlos; denn ϱ ist nur für einfach besetzte Rangreihen abgeleitet (vgl. dazu meine Abhandlung: Über die Bestimmung der Rangkorrelationen, Zeitschr. f. ang. Pscyh., Bd. 12 S. 418 ff.). Es ist mir darum unverständlich, wie W. Stern auf S. 206 des laufenden Jahrgangs dieser Zeitschrift den Koeffizienten ϱ zur Behandlung derartiger Reihen erneut vorschlagen konnte. — Auch ist der dabei angegebene, vom Druckfehler befreite „wahrscheinliche Fehler“ nicht ganz zutreffend, was ich bereits im 11. Bd. der Zeitschrift für angewandte Psychologie andeutete.



Es soll im Folgenden die Korrelation zwischen den Rassenmerkmalen j und g und der höheren oder niederen Leistung für jedes Halbjahr in den drei Fächern auf Grund der Noten mit Hilfe einer Rangmethode bestimmt werden. Der Verlauf der Korrelationsgrößen über die sechs Halbjahre hinweg muß dann notwendigerweise ein Urteil darüber gestatten, ob die Befähigungsentwicklung in dieser Zeit bei beiden Gruppen gleichmäßig fortgeschritten ist oder nicht und, wenn wir keinen gleichmäßigen Fortschritt bekommen, wie die Befähigungsentwicklung der beiden „Rassen" gegeneinander fortschreitet. Die Theorie der dabei in Betracht kommenden Rangmethode ($\mathfrak{r}$) habe ich in einer früheren Abhandlung etwas ausführlicher dargestellt[1]); ich kann mich darum hier kurz fassen, ich hoffe aber, daß das Wesentliche auch ohne Beziehung auf den betreffenden Aufsatz deutlich wird.

Wenn wir erfahren wollen, ob die höhere oder niederere Leistungsstufe mehr mit der einen oder andern Gruppe, also mit j oder g verknüpft ist und uns bloß Noten, also sicher nur der unbestimmt abstufbaren Ordnung fähige Angaben zur Verfügung stehen, so vergleichen wir jedes Exemplar (oder jede Vertreterin) der einen Gruppe mit jedem Exemplar (jeder Vertreterin) der andern Gruppe, also jedes j mit jedem g hinsichtlich der durch die Noten ausgedrückten Leistungshöhe und verzeichnen ein $+$ (plus), wenn die Jüdin (j) *günstiger* abschneidet, also in der Leistung (bzw. Befähigung) höher steht als die ‚Germanin' (g); ein — (minus), wenn die Vergleichung umgekehrt ausfällt und eine 0 (Null), wenn kein Unterschied festzustellen ist. Da wir die Nullfälle als halbe Plus- und als halbe Minusfälle auffassen können, so erhalten wir als Ergebnis sämtlicher Vergleichungen i Plus- und k Minusfälle. Setzen wir nun an

$$\mathfrak{r} = \frac{i - k}{i + k},$$

so ist $\mathfrak{r}$ eine Größe, die immer zwischen $+1$ und -1 liegt. Sie wird $+1$, wenn alle Vergleichungen zugunsten j ausfallen, also $k = 0$ ist; dagegen -1, wenn das Umgekehrte eintritt, also $i = 0$ ist; endlich gleich 0, wenn die Vergleichung ebenso häufig positiv als negativ ausfällt. In den übrigen Fällen erhält die Größe $\mathfrak{r}$ einen positiven oder negativen Wert, je nachdem die Vergleichung häufiger zugunsten oder zuungunsten von j ausfällt. Wird also $\mathfrak{r}$ positiv ($\mathfrak{r} > 0$), so heißt das, die Gruppe j übertrifft in dem durch die Größe $\mathfrak{r}$ angegebenen Häufigkeitsgrad die Gruppe g; wird $\mathfrak{r}$ negativ ($\mathfrak{r} < 0$), so kehrt sich das Verhältnis um. — Man sieht zugleich, daß *diese Rangmethode nichts anders ist, als der genau und systematisch geregelte Prozeß der Urteilsbildung, die wir im Leben auf Grund solcher Verschiedenheitserfahrungen in den sogenannten „rohen Erfahrungsurteilen" häufig vollziehen*; nur müssen wir uns dabei mit den vagen Bestimmungen „im allgemeinen", „meist", „vorwiegend", „vielfach" usw. begnügen, weil zur genaueren Charakteristik uns jeder Anhaltspunkt fehlt, während wir im methodischen Verfahren diese Vagheit überwinden und durch bestimmte, vergleichbare relative Häufigkeitsgrößen ersetzen[2]).

[1]) Vgl. den Aufsatz: „Über die Methoden der Korrelationsrechnung usw." in dieser Zeitschrift, Bd. 15, S. 119 ff.

[2]) Es ist natürlich kein grundsätzliches Bedenken geltend zu machen, wenn man durch eine begründete und prüfbare Hypothese die in den Noten und sonstigen

Die Bestimmung der $\mathfrak{r}$-Größe will ich an einem Beispiel ausführlicher deutlich machen; ich wähle dazu die Deutsch-Noten von Michaelis 1912 (vgl. bei Scheibner Tafel 1, S. 333). Die Gruppe g schreibe ich wagrecht, die Gruppe j senkrecht an (vgl. I), darunter bzw. daneben die entsprechenden Noten und vergleiche der Regel entsprechend jede Noten der j-Gruppe mit jeder der g-Gruppe; so erhalte ich:

	D Mich. 1912	g_1 7	g_2 7	g_3 5	g_4 7	g_5 8	g_6 4	g_7 5	g_8 6	g_0 7	g_{10} 7	g_{11} 4	g_{12} 7
	j_1 7	0	0	+	0	—	+	+	+	0	0	+	0
	j_2 6	—	—	—	—	—	+	+	0	—	—	+	—
	j_3 8	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+
	j_4 6	—	—	+	—	—	+	+	0	—	—	+	—
(I)	j_5 8	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+
	j_6 6	—	—	+	—	—	+	+	0	—	—	+	—
	j_7 5	—	—	0	—	—	+	0	—	—	—	+	—
	j_8 8	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+

Zählt man die einzelnen Zeichen aus, so findet man 52mal +, 30mal — und 14mal 0; das gibt zusammen 96 Zeichen, und genau soviel Vergleichungen sind auszuführen gewesen. Es ist also

$$\left.\begin{array}{l} i = 52 + 7 = 59 \\ k = 30 + 7 = 37 \end{array}\right\} 96.$$

und

Ist allgemein die Zahl der einen Gruppe n_j, die der andern n_g, so ist die Zahl der Vergleichungen bzw. der Zeichen

$$n_j \cdot n_g = i + k.$$

Diese Beziehung leistet gute Dienste zur Prüfung der ausgezählten Zeichen.

Wenn wir nun $\mathfrak{r}$ berechnen, so können wir im Zähler die Nullfälle unberücksichtigt lassen, da sie ja zu gleichen Teilen den positiven und den negativen Zeichen zugezählt werden, sich also bei der Subtraktion aufheben. Man erhält demnach

$$\mathfrak{r} = \frac{52 - 30}{96} = \frac{22}{96} = 0{,}23.$$

Die j-Gruppe übertrifft also im Deutschunterricht von Ostern bis Michaelis 1912 die g-Gruppe in dem Häufigkeitsgrade von 0,23.

Wenn man die Vergleichungen reihenweise durchführt, so bemerkt man, daß die gleichen Reihen wiederholt vorkommen; darum kann man auch die Bestimmung der Plus- und Minusfälle ganz wesentlich vereinfachen. Man ordne die Noten

Rangordnungen manchmal gegebenen quantitativ nur unbestimmt abgestuften Angaben zur Berechnung von Funktionskorrelationen auswerten will. In jedem Fall handelt es sich dabei aber um Berechnungen auf Grund von mehr oder weniger unsicheren Annahmen. Von solchen Annahmen sind die Bestimmungen mit der obigen Rangmethode frei, und diese Eigenschaft der Hypothesenfreiheit haben alle vier Koeffizienten $\mathfrak{r}$, $\mathfrak{R}$, c und d in der in der früheren Abhandlung (Bd. 15) angedeuteten Auffassung. Es scheint mir schließlich eine wissenschaftliche Regel zu sein, zunächst das aus den Versuchstatbeständen herauszunehmen, was in ihnen sicher u. annahmenfrei gegeben ist. Das ist es, was Pearson und seine Schüler in dem Bestreben, alle Korrelationen als Korrelationen von Veränderlichen aufzufassen oder in solche umzudenken, nicht genügend beachten.

jeder Gruppe der Größe nach und deute die Häufigkeit, mit der jede Note innerhalb der gleichen Gruppe vorkommt, durch Indices an; dann erhält man bei der Vergleichung der Noten, wie aus (II) ersichtlich ist, die beiden Hauptarten von Zeichen in den entgegengesetzten Ecken gesammelt; sie werden durch die Staffel der Nullfälle getrennt. Die Zeichen in den Feldern geben dann die Qualität des Vergleichsergebnisses an; um die Häufigkeit zu bekommen, in der jedes einzelne vorkommt, muß man die zu jedem Feld gehörenden Indices mit einander multiplizieren und die Ergebnisse addieren.

(II)

j \ g	4_2	5_2	6_1	7_6	8_1
5_1	+	0	—	—	—
6_3	+	+	0	—	—
7_1	+	+	+	0	—
8_3	+	+	+	+	0

(III)

j \ g	4_2	5_2	6_1	7_6	8_1
5_1	2	[2]	1	6	1
6_3	6	6	[3]	18	3
7_1	2	2	1	[6]	1
8_3	6	3	3	18	[3]

+	0	—
52	14	30
	96	

Man kann aber noch eine weitere zweckmäßige Vereinfachung vornehmen. Man hebt von vornherein die Nullstaffelfelder etwa durch Umrahmung heraus und schreibt die Produkte der Indices in die entsprechenden Felder ein (III). Die Zahlen in den Feldern rechts der Nullstaffel geben zusammen die reinen Minusfälle, die links derselben die reinen Plusfälle und die in den Staffelfeldern die Nullfälle. — Auf diese Weise hat man sehr rasch die zur Berechnung von $\mathfrak{r}$ nötigen Größen bestimmt, und die Gefahr, Fehler zu machen, ist sehr gering, wenn man noch die Prüfungsgleichung ($n_j \cdot n_g = i + k$) heranzieht.

2. Die folgende Tafel 1 gibt nun die $\mathfrak{r}$-Werte für jedes der drei Fächer nach den sechs Halbjahren 1, 2, 3, 4, 5 und 6 geordnet; ebenso den jeweiligen Durchschnitt aus den drei bzw. sechs Korrelationsgrößen. Dabei sind die Größen, um nicht immer 0 mitschleppen zu müssen, mit 100 multipliziert worden. Der Grad wird also in Prozenten angegeben; auf 2 Stellen genau wurde für genügend erachtet.

Tafel 1: Die $\mathfrak{r}$-Korrelationen bei Verwendung aller Exemplare.

Halbjahr	1 Mich. 12	2 Ostern 13	3 Mich. 13	4 Ostern 14	5 Mich. 14	6 Ostern 15	Längsdurchschnitte
Deutsch . .	23	21	15	21	10	1	**15**
Geographie .	47	53	23	— 15	— 20	— 4	**14**
Rechnen . .	53	66	33	32	17	— 6	**33**
Querdurchschnitte	41	47	24	13	2	— 3	21
Diff.:	20	26	3	— 8	— 19	— 24	

Der Durchschnittswert aus allen Korrelationen ist + 21; d. h. die jüdischen Schülerinnen stellen im Zeitraum dieser drei Jahre eine nicht unbeträchtlich höhere Leistungsstufe dar als die andern; das bekundet sich in den 3 Fächern wieder auf besondere Weise; im Rechnen ragt die Gruppe am meisten hervor; in Geographie und Deutsch ist der Durchschnittsunterschied geringer.

Verfolgen wir nun aber die Querdurchschnitte durch die 6 Halbjahre (oder die darunter stehenden Differenzen aus diesen Werten und dem Gesamtdurchschnitt), so sehen wir, wie die jüdische Gruppe mit einem beträchtlichen



Vorsprung in der Leistungshöhe ($r_1 = 41$) einsetzt, dieser sich zunächst noch vermehrt ($r_2 = 47$), dann aber ständig abnimmt und im 6. Halbjahr sogar negativ wird, d. h. sich in einen geringen Rückstand verwandelt (vgl. auch Scheibners Bemerkungen dazu S. 333).

Da im großen und ganzen der gleiche Verlauf auch in den einzelnen Fächern zutage tritt (am wenigsten in Deutsch), und die Verhältnisse in der Schule gleich und gleichmäßig blieben, so ist dieses Ergebnis nicht anders zu verstehen, als daß man für die beiden Gruppen eine ganz verschiedene Periodik der Befähigungsentwicklung annimmt. Die Frage, ob im ganzen eine positive Korrelation zwischen der höheren Befähigungsstufe und den jüdischen Schülerinnen besteht, wird dadurch zunächst gar nicht berührt; um das mit Sicherheit behaupten zu können, müßte das Material zum mindesten so weit ausgedehnt sein, daß man eine zwischen zwei Nullpunkten oder zwei Höchstwerten liegende Entwicklungsstrecke herausschneiden kann. Im besonderen darf diese Periodik so gedacht werden, daß die jüdischen Schülerinnen bis zum 2. Halbjahre (d. i. bis zum Ende des zweiten Schuljahres, da das erste überhaupt nicht herangezogen ist) oder bis zum Alter von etwa 8½ Jahren eine größere Geschwindigkeit der Befähigungsentwicklung zeigen als die andern; alsdann nimmt aber ihre Entwicklungsgeschwindigkeit gegenüber der der andern Gruppe ab — im wesentlichen bis zum sechsten Halbjahr bzw. bis zum Alter von etwa 10½ Jahren. Es ist nicht unmöglich, daß sich hier bereits wieder ein Umschlag andeutet (vgl. die Größen für Geographie). Die Entwicklungsperiodik der Gruppe *g* ist natürlich entgegengesetzt zu denken; denn die Charakteristik geschieht ja jeweils in Beziehung zueinander. Nimmt man die durchschnittliche Leistungshöhe der beiden Gruppen aus den sechs Halbjahren als Bezugsgrundlage an, so geben die in Tafel 1 unter den Querdurchschnitten stehenden Differenzen (Diff.) etwa ein Bild von dem periodischen Verlauf der Änderungen in der Entwicklungsgeschwindigkeit für die jüdischen Schülerinnen, während für die nichtjüdischen Schülerinnen der entsprechende Verlauf durch die entgegengesetzten Zahlen charakterisiert ist.

Aber auch in den einzelnen Fällen zeigen sich bei aller Gleichförmigkeit im großen und ganzen doch, wie ich glaube, wesentliche Besonderheiten. Es dürfte z. B. nicht zufällig sein, daß sich gerade im Rechnen, abgesehen vom Leistungsvorsprung, die Welle der Entwicklungsgeschwindigkeit besonders ausprägt — auch in Geographie, während dies in Deutsch viel weniger der Fall ist. Ob die systematischen Abweichungen der Wellenbewegung vom Durchschnitt in den einzelnen Fächern auf eine besondere Entwicklungbewegung der den Unterrichtsbetätigungen zugrundeliegenden Funktionen hinweisen, müßte natürlich durch genauere Analyse der unterrichtlichen Vorgänge bestimmt werden.

3. Bisher wurden sämtliche Schülerinnen der beiden Gruppen herangezogen; ohne Rücksicht darauf, ob die beiden Gruppen im ganzen gleichwertig sind, und wir sahen ja auch, daß die *j*-Gruppe durchschnittlich höher steht. Das könnte die Bestimmung des Entwicklungsverlaufes nicht unwesentlich beeinflussen; ja das Ergebnis könnte überhaupt ausbleiben, wo man bloß nach höher und niedriger zu beurteilen in der Lage ist; man denke sich nur zwei Gruppen mit einem solchen Begabungsabstand, daß bei allen Schwankungen doch niemals eine Umkehrung möglich ist. Man muß überhaupt bei solchen Untersuchungen des Ent-



wicklungsverlaufs, wo irgendwie ausgelesene Exemplare verwendet werden, beachten, daß die Gesamtheiten noch gleichartige Kollektivgegenstände darstellen. Wenn man jüdische und nichtjüdische Schüler auch in wesentlich gleicher Anzahl und aus der gleichen sozialen Schicht in einer Klasse hat, so stellen die nichtjüdischen meistens doch eine größere Mannigfaltigkeit dar als die jüdischen; das liegt ja einmal schon daran, daß die jüdischen Schüler einer viel kleineren Gesamtgruppe entstammen und weiter auch daran, daß die Ausleseprinzipien, die die Zugehörigkeit zu der bestimmten Schicht bedingen, bei dieser Gesamtgruppe viel weniger verwickelt sind als bei der andern; dadurch erhält die Gruppe der jüdischen Schüler eine viel geringere Variabilität. Die nächstliegende Aufgabe bei solchen pädagogisch-psychologischen Rassevergleichungen ist darum auch die Bestimmung der Variabilitätsgrößen, in erster Linie also des Variationskoeffizienten (d. i. die Streuung in Prozenten des Mittelwertes ausgedrückt), eventuell aber auch der Symmetrie- und Verteilungsgrößen (prozentuelle kubische Abweichung bzw. Quotient aus der biquadratischen Abweichung und der vierten Potenz der Streuung). An der Hand dieser Variabilitätsgrößen oder der Variabilitätskurve kann man dann aus den Gruppen solche Massen herausschneiden, die einen gleichartigen Kollektivgegenstand darstellen, und ihr Verhalten zu einander auf den verschiedenen Entwicklungsstufen verfolgen. Auf diese Weise ist dann ein leicht deutbares Bild von dem Entwicklungsverlauf beider Gruppen zu erhalten, weil die Unterschiede, abgesehen von allgemeinen Konstanten, bloß von der Entwicklung abhängen.

Gegenüber dem vorliegenden kleinen Material läßt sich dieser Gedankengang nur in sehr vereinfachter Form zur Geltung bringen. Versuchen wir uns ein Bild von der interindividuellen Variabilität der beiden Gruppen zu machen, so sind wir hier, da uns andere Angaben fehlen, auf die Noten angewiesen. Der Einfachheit halber und weil es für die vorliegenden Zwecke genügt, bestimme ich den Mittelwert m und den Variationskoeffizienten v aus den Gesamtsummen der Noten jeder Schülerin der beiden Gruppen j und g und erhalte

$$\text{I.}\quad m_j \pm v_j = 124 \pm 7{,}8$$
$$m_g \pm v_g = 114 \pm 18{,}4$$

Wenn auch gegen diese Bestimmungen die gleichen Einwände berechtigt sind wie gegen die Durchschnittsberechnung von Noten überhaupt (vgl. oben S. 457), so wird man ihnen doch so viel zugestehen müssen, daß sie die tatsächlichen Verhältnisse ungefähr zum Ausdruck bringen und darum als Ersatz für nichtvorhandene bessere Bestimmungen eintreten können. Man sieht, daß nicht nur die Mittelwerte verschieden sind, auch die Variabilitätsmaße v_j und v_g und zwar ganz beträchtlich. In dem Bestreben, die beiden Kollektivgegenstände einander ähnlich zu machen, sondere ich aus der Gruppe g zwei Exemplare aus, die auch nach ihren einzelnen Noten zu einem Variationsbereich einer niedereren Leistungsstufe gehören als die übrigen, nämlich g_6 und g_{11}. Mittelwert und Variationskoeffizient werden dann

$$\text{II.}\quad m_g \pm v_g = 121 \pm 12{,}8.$$

Das Variabilitätsmaß v_g zeigt sich zwar immer noch ziemlich größer; aber es ist doch interessant, den Verlauf der Rangkorrelationen $\mathfrak{r}$ aus den hinsichtlich der



Beschaffenheit unzweifelhaft ähnlicheren Gruppen zu bestimmen; sie finden sich in der Tafel 2 zusammengestellt.

Tafel 2: Die r-Korrelationen nach Aussonderung von g_6 und g_{11}.

Halbjahr	1	2	3	4	5	6	Längsdurchschnitte
Deutsch . .	8	5	—3	+5	—8	—19	—2
Geographie .	36	44	8	—30	—38	—23	—1
Rechnen . .	45	59	23	19	00	—23	21
Querdurchschnitte	30	36	9	—2	—15	—22	6
Diff.:	24	30	3	—8	—21	—28	

Wie man sieht, bietet der Verlauf der r-Werte auch nach Aussonderung von g_6 und g_{11} das ganz gleiche Bild wie in Tafel 1; nur tritt die Wellenform in der Veränderung der Entwicklungsgeschwindigkeit bei den Querdurchschnitten noch schärfer hervor.

Sondert man nun weiter, um die Variabilitätsgrößen noch mehr einander anzunähern, g_7 aus, so erhält man

$$\text{III.} \quad m_g \pm v_g = 124 \pm 11{,}0,$$

also den gleichen Durchschnitt, aber noch eine größere Variabilität; die r-Werte sind in Tafel 3 zusammengestellt.

Tafel 3: Die r-Korrelationen nach Aussonderung von g_6, g_7 und g_{11}.

Halbjahr	1	2	3	4	5	6	Längsdurchschnitte
Deutsch . .	—1	—6	—14	—6	—19	—29	—13
Geographie .	29	38	—3	—35	—42	—29	—7
Rechnen . .	39	54	15	11	—8	—31	+14
Querdurchschnitte	22	29	—1	—10	—23	—30	—2
Diff.:	24	31	1	—8	—21	—28	

Auch hier ein gleiches Bild; die Differenzen (Diff.) sind mehrmals identisch mit denen der Tafel 2, und dem gleichen m-Wert entspricht ein Gesamtdurchschnitt der r-Größen, der nahe an 0 liegt (—2). Auch bleiben die charakteristischen Unterschiede in den einzelnen Fächern bestehen, oder sie werden noch deutlicher.

Sondert man endlich noch g_3 aus, so erhält man

$$\text{IV.} \quad m_g \pm v_g = 128 \pm 7{,}3,$$

d. h. einen etwas höheren Durchschnittswert, aber einen beinahe gleichen Variationskoeffizienten. Die Gruppen sind nun auch der Zahl nach gleich. Die r-Werte sind in Tafel 4 zu finden.

Tafel 4: Die r-Korrelationen nach Aussonderung von g_3, g_6, g_7 und g_{11}.

Halbjahr	1	2	3	4	5	6	Längsdurchschnitte
Deutsch . .	—13	—19	—28	—16	—31	—42	—25
Geographie .	20	30	—16	—47	—54	—47	—19
Rechnen . .	31	48	6	8	—13	—36	7
Querdurchschnitte	13	20	—13	—18	—33	—42	—12
Diff.:	25	32	—1	—6	—21	—30	



Auch hier im wesentlichen dasselbe Bild des Entwicklungsverlaufes, nur eben auf eine höhere Leistungsstufe transformiert.

Wir haben also bei unserer Annäherung des einen Kollektivgegenstandes an den andern bis zur Überschreitung dieser Angleichung (vgl. IV.) in bezug auf den Entwicklungsverlauf jeweils die gleiche Erfahrung gemacht.

1) Es darf also das Ergebnis als gesichert angesehen werden, daß die jüdischen Schülerinnen gegenüber dem Durchschnitt zunächst einen Entwicklungsvorsprung aufweisen, der im Alter von etwa $8^1/_2$ Jahren sein Maximum erreicht, dann abnimmt und (vermutungsweise etwa im Alter von $9^1/_2$ Jahren) in einen Entwicklungsrückstand übergeht, der sich etwa bis zum Alter von $10\frac{1}{2}$ Jahren vergrößert. 2) In den drei Fächern zeigt sich im großen und ganzen die gleiche Bewegungsform der Entwicklungsgeschwindigkeit, nur sind die Konstanten der die Bewegungsform charakterisierenden Gleichung etwas verschieden; am meisten weicht Deutsch ab. 3) Durch Aussonderung der weniger Leistungsfähigen aus der Gruppe *g* scheint sich der Wendepunkt der Wellenkurve früher einzustellen (vgl. die Diff. unter 3 und 4 in Tafel 2, 3 u. 4); d. h. die Leistungsfähigeren der Gruppe *g* scheinen die raschere Entwicklung der jüdischen Schülerinnen eher nachzuholen als die weniger Befähigten.

Es ist schade, daß man nicht ein gleichgutes Material dieser Art besitzt über die ganze Schulzeit von 12 oder 13 Jahren hinweg; man könnte dann eine Reihe von Fragen, die hier nur vermutungsweise ausgesprochen worden sind, wie die der Wellenform der Entwicklungsgeschwindigkeit, der Wendepunkte derselben, des verschiedenen Verlaufes in den einzelnen Fächern, bestimmt beantworten und schließlich ließe sich dann auch endgültig Stellungnehmen zur Frage des Begabungsunterschiedes der beiden Gruppen im ganzen; jedenfalls machen aber auch die vorliegenden Daten, wie noch vieles anderes, hinreichend deutlich, daß man Begabungshöhe und Entwicklungshöhe nicht gleichsetzen und aus dieser Gleichsetzung weitgehende Folgerungen ziehen darf.

Ideale jüdischer Kinder.

Von Marcus Elias.

I. Einleitung.

Die Frage, ob eine statistisch-pädagogische Untersuchung an einem durch die Konfession enger begrenzten Schülermaterial Berechtigung und Wert hat, mag bejaht oder verneint werden. Wenn ich, ohne eine Entscheidung in dieser allgemeinen Frage zu versuchen, eine Untersuchung wie die obengenannte an jüdischen Realschulkindern, die eine jüdische Schule in Leipzig besuchen, angestellt habe, so brauche ich mich nur auf die Voraussetzung, von der in früheren Untersuchungen bei der Frage nach dem Unterschied des kindlichen Geisteslebens bei Juden und Nichtjuden ausgegangen wurde,



zu beziehen[1]). Die Untersuchungen, die bisher an jüdischen Kindern in nichtjüdischen Schulen angestellt wurden, müssen damit rechnen, daß das Seelenleben und der Entwicklungsgang von der Umgebung stark beeinflußt wird. Reiner, d. h. für die Vergleichung schärfer, muß sich das Bild in jüdischen Schulen herausheben. Die an einer Schule gemachte Untersuchung kann natürlich keinen großen Wert für die Bearbeitung des Problems haben. Aber um wenigstens den Anfang zu machen, habe ich an einer Schule, an der ich unterrichtete, mit erschöpfender Anwendung der von Meumann zur Feststellung der Kinderideale vorgezeichneten Methode meine Untersuchungen vorgenommen. Im Folgenden seien nur die Antworten verwertet, die ich auf die Fragen nach dem nachgeahmten oder der Nachahmung für wert befundenen Ideal und umgekehrt erhalten habe. Die umgekehrte Frage nach dem am wenigsten begehrenswerten Ideal sollte nur dazu dienen, um das Ergebnis der ersten Antworten zu ergänzen bezw. zu korrigieren. Denn es ist klar, daß der Schüler, der auf dem Gebiete der Geschichte seine Helden sucht, am ehesten auf demselben Boden auch seine abschreckenden Beispiele findet. Noch sicherer ist dies der Fall bei denen, die ihre Ideale aus Büchern und dem Theater schöpfen, wo das Prinzip des Bösen dem des Guten entgegensteht und ebenso wie dieses in Personen verkörpert ist.

Die bisherigen Forschungen eines Meumann, Friedrich, Lobsien, Goddard und die für uns besonders wertvollen Arbeiten von Reymert[2]) und Richter bieten uns die Möglichkeit, das Allgemeine und Regelmäßige von allem Einzelnen und Außerordentlichen auseinanderzuhalten. So sehr es mich als Juden interessierte, Gesichtspunkte über den Wert pädagogischer Methoden bei jüdischer Erziehung zu gewinnen, hat dieses Interesse doch gar keinen Einfluß auf die Zusammenstellung des Tatsachenmaterials gehabt, und diese wird, wie ich hoffe, zu Vergleichszwecken herangezogen, in Zusammenhang mit der internationalen Arbeit, und in Zusammenhang mit dem in Zentren jüdischen Lebens, wie z. B. in Polen oder Palästina, entstehenden Material zu wertvollen Ergebnissen führen.

II. Das Verfahren.

Der Versuch wurde an 321 Kindern, 202 Knaben und 119 Mädchen, ausgeführt, die die „Höhere israelitische Schule", eine jüdische Privatschule mit den Zielen der Real- und höheren Töchterschule, besuchen.

Etwa 75% der Väter sind Kaufleute, die anderen Kultusbeamte und Handwerker. Der profane Unterricht richtet sich nach Schulordnung und Schulplan der anderen Real- und höheren Töchterschulen Leipzigs, der (hebräische) Religionsunterricht nach den Plänen der entsprechenden jüdischen Schulen in Deutschland (Frankfurt a. M., Hamburg u. a.).

[1]) Vgl. diese Ztschr., „Ein rassenpsychologischer Beitrag zur Schülerkunde", Bd. 16, S. 516 und O. Scheibner, „Über die Begabung jüdischer Schüler", Bd. 17, S. 332.

[2]) M. L. Reymert, Zur Frage nach den Idealen des Kindes. Diese Ztschr. Bd. 17, S. 226 ff.



Leider war es nicht möglich, die Versuche in den einzelnen Klassen an demselben Tage vornehmen zu lassen. Aber es wurde in keiner Klasse vorher angedeutet, daß eine solche Untersuchung stattfinden werde. Die Schüler sind nicht gewöhnt, daß ein Ordinarius dieselben Aufgaben stellt wie der andere, und merkten nichts von einem zentralen Unternehmen, da eine geraume Zeit zwischen den verschiedenen Klassenarbeiten lag. Natürlich wäre es besser gewesen, wenn sie an einem und demselben Tage oder gar zu derselben Stunde gemacht worden wären. In den untersten Klassen (Knaben und Mädchen von 6 bis 8 Jahren zusammen) wurde der Versuch mündlich ausgeführt, und zwar in der Weise, wie sie Reymert in dieser Zeitschrift geschildert hat [1]). Meist wurden die Fragen von den Klassenlehrern bezw. Klassenlehrerinnen gestellt, da im Verkehr mit ihnen Schüler und Schülerinnen sich vertraulicher auszusprechen, andrerseits gewissenhafter zu sein pflegen. In den meisten Klassen lautete die Hauptfrage: Wem von all denen, von denen du gehört oder gelesen hast, oder die du kennst, möchtest du ähnlich sein und warum möchtest du dies?

Neben der umgekehrten Frage wurden meist noch acht andere nach Lieblingsfach, -Lektüre und -Beschäftigung, ferner nach dem am wenigsten beliebten Fach und Zeitvertreib, ferner nach erwünschtem Geschenk und Beruf gestellt.

Diese neun Fragen oder vielmehr ihre Beantwortungen sollen in vorliegender Arbeit nur gelegentlich erwähnt werden. Meumann hat zwar vor zu vielen Fragen (auf einmal) gewarnt; aber eben um zu sehen, ob die Antworten gekünstelt sind oder einen Schluß auf das wirkliche Interesse und Ideal des Kindes zulassen, sind solche Fragen wie die genannten neun von unschätzbarem Wert, ja sie ersetzen so manche näheren Auskünfte über den allgemeinen Entwicklungsgang des Kindes, das Individuum und seine Anlage, Begabung, sein Gemüts-, Willensleben und über das Milieu des Kindes usw. Inwiefern Beziehungen zwischen den einzelnen Antworten stattfinden, soll bei der Behandlung der einzelnen Klassen in anderen Aufsätzen besprochen werden.

In der untersten Knaben- und Mädchenklasse wurden die Fragen in etwas anderer Form gestellt, um besser verstanden zu werden. Die obersten Knaben- und Mädchenklasse habe ich nicht berücksichtigen können, weil sie sich zu sehr auf sich zurückgezogen und entweder gar keine oder sehr unbestimmte Antworten gegeben hätten.

Teils auf Grund meiner Bekanntschaft, teils durch die Ordinarien konnte ich die Familienverhältnisse jedes Schülers, ferner auf Grund der Durchschnitts- und Betragensnote der letzten Zensuren das Betragen und die allgemeinen Fortschritte jedes einzelnen zur genaueren Bestimmung der Invidualität heranziehen. Im einzelnen werden diese Ergebnisse bei der Behandlung der einzelnen Klassen zur Geltung kommen. Hier mag nur festgestellt werden, daß die Familienverhältnisse fast aller Schüler ziemlich gut,

[1]) Martin Luther Reymert, Zur Frage nach den Idealen des Kindes. Eine statist.-psychol. Untersuchung an norwegischen Volksschulkindern. Diese Zeitschr. Bd. 17, S. 226 ff. 1916.



das Betragen der Kinder fast ausnahmslos sehr gut war und die Leistungsfähigkeit durchschnittlich durch die Note II gekennzeichnet ist.

III. Die Wahl des Ideals.

6 u. 7 J.	8 J.	9 J.	10 J.	11 J.	12 J.	13 J.	14 J.	Zus.	
22K/15M	12/19	12/8	1/7	6/7	11/13	1/7	5/0	Kn. 70/M 76	I. Personal-Bek.
10/10	7/12	3/1	0/6	3/6	5/7	2/0	2/0	32/42	Eltern
5/4	3/3	3/1	1/0	1/2	0/2	1/0	1/0	15/12	Verwandte
4/1	2/3	6/6	0/1	2/1	6/5	1/7	2/0	23/24	Bekannte
1/1	7/0	5/0	6/1	14/0	14/0	11/0	10/0	68/2	II. Öffentl. Personen
1/1	7/0	5/0	3/0	8/0	3/0	2/0	4/0	33/1	Z. Z. lebende Deutsche
0/0	0/0	1/0	1/0	2/0	0/0	2/1	1/1	7/2	Gesch. d. Deutschen
0/0	0/0	1/0	1/0	0/0	1/0	1/0	1/0	5/0	Gesch. anderer Länd.
0/0	0/0	1/0	0/0	3/0	7/0	4/0	3/0	18/0	Deutsche Dichter
1/1	0/3	2/0	1/0	1/1	2/1	0/0	1/0	3/6	Dichtung und Sage
0/2	0/3	1/0	1/1	3/0	3/0	4/0	1/0	13/6	III. Religion
0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	Gott
0/0	0/1	0/0	1/0	2/0	0/0	2/0	0/0	5/1	Bibl. Personen
0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	Jüd. Zeitgenossen
0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	3/0	2/0	1/0	7/0	Jüd. nachbibl. Gesch.
4/1	0/0	0/0	2/0	3/0	3/4	1/3	2/4	15/12	Keine Antwort
2/1	0/1	1/1	0/1	1/2	2/2	5/4	14/2	25/14	Unbest. Antwort
29/19	32/25	24/10	10/9	25/14	32/19	18/17	32/6	202/119	Gesamtzahl i. j. Klasse

Ein Blick auf die Hauptgruppen lehrt uns, daß etwas mehr als ein Drittel der Knaben und mehr als die Hälfte der Mädchen, fast die Hälfte der Gesamtzahl der Zöglinge, ihre Vorbilder unter persönlichen Bekannten suchen.



Dieses Ergebnis, das lebhaft an das von Reymert an norwegischen Kindern erzielte erinnerte, möchte ich bei den jüdischen Kindern darin begründet sehen, daß diese mehr auf persönlichen Bekanntenkreis angewiesen sind wie nichtjüdische. Der Zusammenschluß jüdischer Familienmitglieder innerhalb der jüdischen Familien ist bekannt. Aber ebenso sicher ist, daß die jüdischen Familien, besonders ihre Kinder, ihren Verkehr mehr im (jüdischen) Bekanntenkreise als in anderen durch die Religionsgemeinde und soziale Stufe geschiedenen finden.

Unter diesen Bekannten erscheint Vater und Mutter bei ungefähr 50%, Verwandte bei ungefähr 10%, während ungefähr 14,8% auf (meist näher) bekannte Persönlichkeiten fallen. Die Gesamtgruppe „persönliche Bekanntschaft" ist nicht etwa wie bei Goddard auf die Armut der Kinder zurückzuführen, ebensowenig wie bei den norwegischen Kindern. Aber auch auf langsamere Entwicklung oder auf einen Erziehungsfehler zu schließen, verbietet sich mit Rücksicht auf die Antworten, die auf die anderen neun Fragen gegeben wurden. Die Gruppe ist lediglich ein Zeichen dafür, daß so manche trennende Momente, einerseits durch das Staatsgesetz, andererseits durch das Religionsgesetz geschaffen, die langsamere Loslösung des jüdischen Kindes vom „Lokalkolorit" bedingen; in nichtjüdischen Schulen wird diese Loslösung wahrscheinlich schneller erfolgen. Auch auf die umgekehrte Fragestellung hin ergab sich eine Mehrheit aus dem Kreis persönlicher Bekannter.

Die einzelnen Gruppen der „öffentlichen" Personen, die von 68 Knaben und 2 Mädchen, zusammen also von 22% gewählt wurden,

a) die Wahl zur Zeit lebender Deutschen entspricht bei den Knaben der von Eltern. Auch hier sind die Knaben den Mädchen weit voraus mit 16% gegen 1,6%.

Von Knaben und Mädchen wurden folgende gewählt:

Der deutsche Kaiser v. 6 Knab., 1 Mädch.; der österr. Kaiser v. 4 Knab., der deutsche Kronprinz v. 2 Knab.; A. Krupp v. 1 Knab.; Hindenburg v. 8 Knab.; Mackensen v. 3 Knab.; Lasker v. 1 Knab.; Weddigen v. 1 Knab.; Immelmann v. 1 Knab.; v. Müller v. 1 Knab.; Tirpitz v. 1 Mädch. Sven Heddin, (den ich als Deutschen nenne, weil er für die Kinder als Verteidiger deutscher Kultur gilt): von 1 Knab.; Jessner (v. Theater): von 1 Knab.

Von den 32 in dieser Gruppe abgegebenen Stimmen gelten 30 solchen Persönlichkeiten, welche durch den Krieg den Herzen besonders nahe gebracht wurden. Die Frage, ob und wie der Krieg auf die Ideale jüdischer und nichtjüdischer Kinder einwirkt, wird auch hierdurch geklärt. Kinderstimme ist Volkesstimme, so kann man wohl sagen, wenn man sieht, wie Kaiser Franz Joseph, Kaiser Wilhelm und Hindenburg so vielen Kindern als Ideale vorschweben.

b) Personen der deutschen Geschichte. Von 202 Knaben und 119 Mädchen haben nur 7 Knaben und 2 Mädchen historische Persönlichkeiten der deutschen Geschichte gewählt, also 3,4% von Knaben und 1,6% der Mädchen. Bei sächsischen Volksschulmädchen hatten sich vergleichsweise 13% ergeben. Was zunächst den Unterschied zwischen Knaben und Mädchen anbetrifft, so ist unser Ergebnis eine nochmalige Bestätigung der



Regel, daß der historische Sinn bei Mädchen weniger entwickelt ist als bei Knaben. Der Unterschied ist bei uns auch nicht so groß wie bei den norwegischen Kindern. Wie bei früheren Untersuchungen ergibt sich bei uns ein ungefähres Verhältnis 2:1. Als Parallele zu Reymert lasse auch ich einen genaueren Vergleich mit Richter folgen:

in unserer Schule:

%	für 7/8 J.	9 J.	10 J.	11 J.	12 J.	13 J.	14 J.	Zus.
Kn.	0	4,1	10	8	0	11	3,3	3,4
M.	0	0	0	0	0	5,9	16,6	1,6

in sächsischen Volksschulen:

%	für 7/8 J.	9 J.	10 J.	11 J.	12 J.	13 J.	14 J.	Zus.
Kn.	0	0	20	41	37	51	44	27
M.	1	1	4	13	21	34	19	13.

Es zeigt sich bei uns ein Vorsprung im 9. Jahre, dann aber ein auffallender Unterschied zu unseren Ungunsten. Zwar wird das Verständnis für die Geschichte dadurch bekundet, daß ein großer Prozentsatz seine abschreckenden Beispiele aus der Geschichte wählte. Aber ein Vergleich mit den Antworten auf die Frage nach dem Lieblingsfach und der Lieblingslektüre zeigte mir ein wenn auch viel freundlicheres, doch kein entgegengesetztes Bild: Geschichte kommt erst als fünftes Fach in Frage, und aus der Geschichte wählt nur ein verhältnismäßig kleiner Teil seine Lektüre.

Vielleicht erklärt sich unser Ergebnis einerseits durch die verhältnismäßig vielen literarischen Ideale, in zweiter Linie durch die Verteilung des historischen Interesses auf Persönlichkeiten nicht nur deutscher, sondern auch religiöser, der Religionsgeschichte angehörender Persönlichkeiten und denen anderer Länder.

Welche Personen sind aus der deutschen Geschichte gewählt worden?

Hermann der Cherusker: 1 Knab.; Bismarck: 3 Knab., 1 Mädch.; Blücher: 1 Knab.; Katharina v. Bora: 1 Mädch.; Zöllner: 1 Knab.

Auch hier bekundet sich das volksmäßige Interesse und nicht zufällig angelerntes. Die Klage von Reymert darüber, daß das „männliche" Element so überwiege, daß vielleicht im Geschichtsunterricht in der Mitteilung kriegerischer Taten und Reihen von Zahlen bestehe, wäre hier nicht am Platze. Von den 2 Mädchen, die historische Persönlichkeiten gewählt haben, ist eine Frau gewählt worden, und diese ist bezeichnenderweise die Frau Luthers.

Von fremder Geschichte sind Persönlichkeiten, die für die deutsche Geschichte, überhaupt für die Weltgeschichte bedeutsam geworden sind (1 Knab. für Napoleon und 1 Knab. für Kolumbus), andererseits Künstler (Paganini von 2 Knab.) und Erfinder (Edison von 1 Knab.), also nicht eigentlich „fremde" Persönlichkeiten genannt.

Deutsche Dichter: Persönlichkeiten aus der Reihe deutscher Dichter wurden fast um die Hälfte weniger gewählt als von deutschen Zeitgenossen, doppelt so viel als von deutscher Geschichte.

U. z.: Goethe v. 6 Knab.; Schiller v. 5 Knab.; Körner v. 3 Knab.; Uhland v. 2 Knab.; Heine v. 1 Knab.

Daß kein einziges Mädchen einen Dichter als Ideal anführt, ist darauf zurückzuführen, daß die Mädchen im Gegensatz zu den offenbar weiter fortgeschrittenen Knaben dem Durchschnitt angehören. Und bei diesem stellt sich das persönliche Interesse, überhaupt die Vorliebe für klassische Lieblingsdichtungen erst mit 14 Jahren ein. So wurden als Lieblingslektüre nur von 2 Mädchen (zu 13 und 14 Jahren) Klassiker, und Lebensbeschreibungen von Dichtern ebenfalls nur von 2 Mädchen (zu 14 Jahren) gewählt. Dagegen überwiegt bis zu 14 Jahren bei Mädchen mehr wie bei Knaben die Vorliebe für Novellen (Backfisch- und Pensionsgeschichten), (historische) Romane und Sagen. Die Schule müßte bei dem großen erzieherischen Wert der Biographien diese Gattung mehr pflegen.

Was die Personen aus Dichtung und Sage anbetrifft, so können wir nicht mit Reymert feststellen, daß die Mädchen mehr aus diesem Gebiet gewählt haben als die Knaben. Die abschreckenden Beispiele wurden zwar tatsächlich von 12 Mädchen gegenüber 5 Knaben aus diesem Gebiete gewählt, aber in bezug auf die Ideale stehen den 8 Knaben nur 6 Mädchen gegenüber. Es wäre jedoch zu gewagt, daraus Schlüsse zu ziehen.

Die Religion hat den Kindern verhältnismäßig sehr wenig Ideale geliefert. Fast so wie in anderen Schulen Sachsens und Preußens. Mit dem 13. Jahre nimmt die Zahl zu, was wohl auf die Konfirmation, die bei gesetzestreuen Juden nur für Knaben besteht, zurückzuführen ist. Auch als Lieblingsfach wird Religion am meisten in diesem Alter genannt, ebenso als Lieblingsgeschenk und Lieblingslektüre: hebräische Bücher.

Aber was überall bisher als Regel festgestellt wurde, daß der religiöse Sinn bei Mädchen stärker ausgebildet ist wie bei Knaben, konnte an unserem Material nicht festgestellt werden. Das Gegenteil scheint hier der Fall zu sein. Das Verhältnis 13:6 erfährt eine Ergänzung durch die Zusammenstellung der abschreckenden Beispiele aus diesem Gebiete, wo 22 Knaben nur 3 Mädchen entgegenstehen, und findet eine Bestätigung durch die Wahl der Lieblingslektüre, welche 24 Knaben gegenüber 11 Mädchen aus diesem Gebiete gewählt haben. Als Lieblingsgeschenk wählten 11 Knaben gegenüber 2 Mädchen, als Lieblingsbeschäftigung 8 Knaben gegenüber 0 Mädchen, als Lieblingsfach 28 Knaben gegenüber 14 Mädchen jüdische Objekte. Nebenbei sei bemerkt, daß unter „Religion" hier die Beschäftigung mit allem Jüdischen (alt- und neuhebräische Literatur, biblische und nachbiblische Geschichte figuriert). Vielleicht führt das zu einer Erklärung. Ich habe nur das statistische Ergebnis wiedergeben wollen. Ob da ein prinzipieller Unterschied im Religionsunterricht, oder eine andere Geistesbeschaffenheit oder ein anderer Unterschied, der unsere Kinder von anderen unterscheidet, wirksam ist, kann erst nach Vergleichung mit anderen jüdischen Schulen festgestellt werden. Was die jüdischen Ideale anbelangt, wurden gewählt: Moses dreimal, Rabbi Akiba zweimal, S. R. Hirsch (Regenerator des orthodoxen Judentums vor 50 Jahren) zweimal, und Abraham, David, Salomo, Elias und Hillel je einmal. Ob der erwähnte Unterschied zwischen Knaben und Mädchen im Wesen des Religionsunterrichts, der mehr den Intellekt als das Gefühl erfaßt, oder gar im Wesen der jüdischen Religion, die sich mehr an den handelnden als den glaubenden Menschen wendet, begründet

ist, ob er nicht zufällig in dem Material der Kinder ihre Erklärung finden muß, darf ohne weitere Forschungen nicht entschieden werden.

Auffallend ist aber die große Anzahl der unbestimmten, d. h. an abstrakte, begriffliche Ideale anknüpfenden Antworten. Immer mehr, auch wieder bei den Knaben weit mehr als bei den Mädchen, bis im 14. Jahre der Höhepunkt erreicht ist, der bei Weiterführung der Tabelle wahrscheinlich noch übertroffen würde, schwindet der Zauber der persönlichen Ideale. „Niemand," sagt ein 14jähriger, „ist vollkommen." Aber der Begriff des Guten, Schönen und Wahren wird zum persönlichen Bildungsideal früher als bei anderen Kindern.

Ein eigentliches Bild aber gewinnen wir erst, wenn wir die Motive studieren.

IV. Die Motive.

Was will unsere Beobachtung? Das Verständnis für das Gefühlsleben unserer Kinder erschließen. Darum müssen wir uns über die Frage klar sein, ob die kindlichen Angaben tatsächlichen, von Herzen kommenden Wünschen entsprechen. Sind die angegebenen Ideale mehr als nachgesprochene Worte, von denen das Gefühl nicht beeinflußt ist? Um diese so oft aufgeworfene Frage in uns selbst und für unsere Untersuchung zum Schweigen zu bringen, um die Antworten auf ihre Wahrhaftigkeit hin prüfen zu können, habe ich die Gründe von den Schülern hinzufügen lassen, wo sie — solche angeben konnten. Um Vergleiche mit früheren in dieser Zeitschrift wiedergegebenen Untersuchungen zu erleichtern, habe ich die Antworten nach derselben Anordnung gruppiert wie Reymert.

Was uns gleich zu Anfang in die Augen fällt, das ist der Umstand, daß im Gegensatz zu fast allen bisher gemachten Erfahrungen, wie auch im Gegensatz zu den von Reymert gemachten Studien die Mädchen weit stärker vertreten sind bei der unvollständigen Durchführung der Aufgabe. Fast 22 v. H. der Mädchen haben keine Antwort oder keinen Grund für die Wahl ihrer Ideale gegeben, während die Knaben nur 14 v. H. aufweisen.

Im allgemeinen kann es nun für diese Unvollständigkeit vier Gründe geben: Entweder es ist der Mangel an geistiger Regsamkeit oder ein Mangel an Gewissenhaftigkeit. Es kann aber auch im Gegenteil eine allzugroße Gewissenhaftigkeit sein, die es grübelnden Kindern unmöglich erscheinen läßt, eine solche Frage nach dem Ideal einfach schnell zu beantworten. Endlich kann es auch eine gewisse schamhafte Scheu sein, die manche davor zurückschrecken läßt, ihr Innenleben zu offenbaren.

Im Zusammenhang damit, daß die Mädchen, welche doch nach bisherigen Studien gewissenhafter sind als Knaben, in unserem Fall viel mehr unvollständige Antworten gaben als die Knaben, möchte ich im Gegensatz zu Reymert nicht den zweiten Grund (Mangel an Gewissenhaftigkeit), sondern viel eher den vierten Grund (zurückhaltende Scheu) gelten lassen. Darum finden wir gerade unter den 11- und 12jährigen Mädchen am meisten Zurückhaltung; bei den 6- und 7jährigen Knaben hingegen möchte ich die Unvollständigkeit auf Unbewußtheit zurückführen.

Eine auch anderwärts beobachtete Erscheinung ist die, daß die Rubrik „gut" und „gütig" ebenso wie der „äußeren Bedingungen" und des „mate-



riellen Besitzes“ unter den 6—8 jährigen die größte Zahl aufweist; die Charaktereigenschaften aber und der Machtwille sind meist für die 11—12 jährigen, die intellektuellen Eigenschaften für die 13—14 jährigen maßgebend. Für die Knaben kamen — der Zahl nach geordnet — 1. äußere Bedingungen, 2. Charaktereigenschaften, 3. Machtbetätigung, 4. intellektuelle Eigenschaften, 5. kein Grund, 6. Güte, und erst in letzter Linie materieller Besitz in Betracht. Für die Mädchen kamen — nach demselben Gesichtspunkte geordnet — 1. Charaktereigenschaften, 2. äußere Bedingungen, 3. Güte, 4. intellektuelle oder künstlerische Eigenschaften, 5. kein Grund, 6. Machtbetätigung, und überhaupt nirgends materieller Besitz in Frage!

Damit im Zusammenhang konnte ich die auch von anderen gemachte Erfahrung nachprüfen, daß der kleine Bruchteil von 13- und 14 jährigen Kindern, die mit „gut“ oder „schön“ oder „materiellem Besitz“ begründeten, sich aus Minderbegabten zusammensetzte. Zwei-, drei- und viergliedrige Antworten wurden bei der Begründung von 19 v. H. der Knaben und 24 v. H. der Mädchen gemacht. Daß dabei erst Kinder von 8 Jahren an in Betracht kommen und auch da nur begabtere, versteht sich von selbst. Dabei konnte ich allerdings beobachten, daß die Mädchen wortreicher, die Knaben kürzer und inhaltreicher begründeten. Eine weitere Erscheinung, die auf den Unterschied der Geschlechter hinweist, ist die, daß die Mädchen bei der Gruppe „gut“ stark im Übergewicht sind: 13 v. H. der Mädchen gegenüber 6,4 v. H. der Knaben gaben die allgemeine Begründung: „gut“ oder „gütig“ in verschiedener Ausdrucksweise.

Einteilung der Gründe und ihre Vertretung.

(Die Zahlen geben den Prozentsatz der jeweiligen Altersstufe an.)

Motive:	6 bis 7 J.	8 J.	9 J.	10 J.	11 J.	12 J.	13 J.	14 J.	Zus.	
Gut, gütig	1,9	1	1	0	1	1	0	0,5	6,4	v. H. d. Kn.
	3,4	1,7	0	5	1,7	0,8	0,8	0	13	„ „ „ M.
Materieller Besitz . . .	0,5	1,9	0,5	0	0	1	0	0.5	4,4	„ „ „ Kn.
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	„ „ „ M.
Charaktereigenschaften . .	0,5	0	1,9	1,9	3,4	3	1,5	6	18	„ „ „ Kn.
	0	5,9	1,7	0	5,9	7,5	5	0,8	26	„ „ „ M.
Äußere Bedingungen . . .	6	8	3,4	0,5	1	1,5	1,5	0,5	22	„ „ „ Kn.
	7,5	9,9	2,4	0,8	0	0,8	0,8	0	22	„ „ „ M.
Intellektuelle und künstlerische Eigenschaften .	1	1	2,4	0,5	1,5	3,4	4	2,4	16	„ „ „ Kn.
	1,7	0	1,7	0,7	0	1,7	3,4	0,8	11	„ „ „ M.
Macht, Dinge zu vollführen	1	2,4	1,5	0	3	4,4	1.5	4	17,8	„ „ „ Kn.
	0,8	1,7	1,8	0	0,8	0	0,8	0	5	„ „ „ M.
Kein Grund	1,5	1,5	1	1	1	0	0	1	7	„ „ „ Kn.
	2,4	0,8	1,7	0	3,4	1,7	0,8	0	11	„ „ „ M.
Überhaupt keine Antwort	2	0	0	1	1,5	1,5	0,5	1	7,4	„ „ „ Kn.
	0,8	0	0	0	0	3,4	2,4	3,4	10,8	„ „ „ M.

Reymert vergleicht Knaben und Mädchen, indem er feststellt, daß die Mädchen langsamer als die Knaben vom allgemeinen Grund („gut“) zu besonderen Gründen übergehen, während bei der Gruppe: „Macht haben, Dinge zu voll-



führen" die Knaben mit 15 Proz., die Mädchen nur mit 2 Proz. vertreten sind. Er stellt sich die Frage, ob dieses Verhältnis im Wesen der norwegischen Mädchen oder in der Gemeinsamkeit des Unterrichtsplanes begründet sei.

Da ich dasselbe Verhältnis bei unseren Kindern wahrgenommen habe, wo 6,4 v. H. der Knaben gegenüber 13 v. H. der Mädchen bei der Gruppe „gut", und 17,8 v. H. der Knaben gegenüber 5 v. H. der Mädchen bei der Gruppe „Macht haben usw." verharren, so möchte ich als Ursache hierfür nicht die Eigenart der jüdischen Mädchen, sondern den gemeinsamen Unterrichtsplan (auch die Lehrkräfte sind die gleichen) betrachten. Er wirkt ungleich fördernder auf Knaben wie auf Mädchen.

Zusammenfassung.

So gewinnen Zahlen Leben und Stimme. Alles, was sonst geäußert wird an Zweifeln, ob auf solchem Wege nicht nur gekünstelte oder eingeredete Antworten erzielt werden, muß schweigen gegenüber dem Eindruck, den ich beim Durchlesen der kindlichen Worte gewann.

Das Seelenleben und den Entwicklungsgang gerade jüdischer Kinder können wir nicht leicht nach den Urteilen, die an nichtjüdischen Schulen gefällt werden, verfolgen. Nicht etwa darum, weil die Urteile nicht zutreffen, sondern weil die Bedingungen, unter denen die jüdischen Kinder im engen Verkehr mit nichtjüdischen Schülern und Lehrern die vielleicht bestehenden Eigenarten verwischen. Neben anderen Mängeln ist das der Hauptfehler, der den Versuchen Dr. Ruppins[1]) und Nemečeks[2]) anhaftet. An jüdischen Schulen sind noch nie bisher experimentelle Untersuchungen vorgenommen worden. Wohl spricht Direktor Adler[3]) auf Grund seiner Erfahrungen im Philanthropin (Frankfurt a. Main) über die „Unterschiede der Begabung zwischen jüdischen und nichtjüdischen Schülern". Aber genauere Zahlen führt er nicht an; er hat auch gar nicht genauere Studien darüber machen wollen. Denn er sieht hinter solchen Versuchen an jüdischen Schülern nur Experimente zur Lösung der tendenziösen Frage, inwiefern jüdische Rasse, jüdischer Geist und jüdisches Gemüt a priori etwas Eigenartiges darstellt. Nach seiner Erfahrung gibt es bei den deutschen Judenkindern gegenüber den nichtjüdischen überhaupt keine Besonderheiten mehr. Höchstens könne man von Resten solcher Besonderheiten reden.

Für uns handelt es sich nicht so sehr um theoretische, als um praktische Probleme. Ich bin mir vollständig klar über die Vorbehalte, die bei derlei Versuchen immer gemacht werden müssen. Umsomehr müssen sie gegenwärtig bleiben, wenn das Material, wie bei uns, nur ganz gering und zum erstenmal einer Schule in einer Stadt eines Landes entnommen ist. Erst dann, wenn die Vertiefung in das Seelenleben jüdischer Kinder auf Grund vielfacher experimenteller Beobachtungen in jüdischen Schulen Europas, Amerikas und Asiens, kurz überall, wo jüdische Kinder etwa bestehende Besonderheiten treu bewahren konnten, vollzogen ist, kann man ein allgemeines Urteil fällen.

[1]) Ztschr. f. Demographie u. Statistik d. Juden, 1906. Heft 8/9.
[2]) Beiträge z. Kinderforschung u. Heilerziehung, Heft 128.
[3]) Ost u. West, Jahrg. 1917, Heft 1 u. 2.



Einstweilen soll die vorliegende Arbeit eine Anregung zum Vergleich sein, ohne Rücksicht auf die Rassenfrage der experimentell-pädagogischen Forschung einen kleinen Beitrag liefern und zur Verwertung günstiger und ungünstiger Ergebnisse und dementsprechender Reform pädagogischer Methoden führen.

Tagebuch über Erziehung und Entwicklung eines psychopathischen Knaben.

Von Sophie Hirschberg.

Vorbemerkung.

Die nachfolgende Arbeit erhebt nicht wissenschaftliche Ansprüche. Vor allem will sie noch nicht als Muster für die Kunst pädagogischer Beobachtung gelten. Sie findet nur als Beispiel, das zu ähnlichen Unternehmungen anregen soll, in dieser Zeitschrift Aufnahme. Wird die Pflege, Festhaltung und Mitteilung von Erziehungserfahrungen breiter und tiefer betrieben als bisher, so ist zu erhoffen, daß nicht nur der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein überaus wertvolles und unerläßliches Material in die Hand gegeben wird, sondern daß dabei auch die heute noch so unzulänglich ausgebildete Technik pädagogischer Beschreibung sich mehr und mehr entwickelt. Dabei wird die erziehungskundliche Beobachtungs- und Sammeltätigkeit an Verfahrungsweisen viel von dem übernehmen können, was im Gebiete der jugendpsychologischen Forschung ausgebildet worden ist. Es sei z. B. verwiesen auf die Anleitung zur kinderbiographischen Tagebuchführung, die Prof. Dr. William Stern in seinem Buche „Psychologie der frühen Kindheit" (Leipzig 1914, Quelle u. Meyer) gibt[1].

Übrigens sind gute Ansätze und Aussichten für eine ernst und in ausreichendem Umfange betriebene Pflege der pädagogischen Beobachtung vorhanden. An der Hochschule für Frauen in Leipzig besteht schon seit Jahren ein „Archiv für Erziehungserfahrungen"[2], gegründet und geleitet von Dr. Johannes Prüfer, und die jüngst gegründete „Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung"[3] erklärt es als eine ihrer Hauptaufgaben, wertvolle pädagogische Erfahrungen in einem dazu geeigneten wissenschaftlichen Institute zu sammeln. Sch.

Rudi S. wurde am 15. 11. 09 mit einer kleinen Verbildung des Kopfes geboren. Im 2. Lebensjahre setzten Krämpfe, meist sehr heftig, ein, die sich aber mit zunehmendem Alter zu verlieren scheinen. Bemerkenswert war den Eltern als Unterschied zum normalen Kind die äußerst langsam fortschreitende geistige Entwicklung (mangelhaftes Sprechen, uninteressiertes Hinstarren auf die Dinge, unruhiges Spiel, Unfähigkeit zu Beschäftigung, z. B. zu Fröbelscher Handbeschäftigung). Besonders auffallend war die Heftigkeit, sobald der eigene Wille nicht durchgesetzt wurde. Es gab dann weder Hemmung noch Einsicht; er tobte, bis man ihm seinen Willen ließ. Schon beim geringsten Widerstand geriet er in verzweifelte Wut. Am deutlichsten zeigte sich sein Tiefstand in triebhafter Gier nach Essen.

Man behandelte ihn nun — unbewußt — von dem Standpunkt, Ruhe vor dem Quälgeist zu haben. So steigerte sich natürlich seine Unruhe immer mehr und brach sich auch äußerlich in allen seinen Bewegungen Bahn.

---

[1]) Abgedruckt in dieser Zeitschr. Bd. XVI (1915), S. 372.

[2]) Vergl. diese Zeitschr. Bd. XVI (1915), S. 136.

[3]) Vergl. diese Zeitschr. Bd. XVIII, S. 69.



Das Kind war, als ich seine Erziehung übernahm, 5 Jahre alt. Die erste Bedingung, die ich stellte, war, ihn aus seiner gewohnten Umgebung nach Möglichkeit zu trennen. So hatte ich ihn am Tage in Pension bei mir. Um dann, als ich ihm Autorität geworden war, den Einfluß von mir zu ihm ins Haus zu übertragen, zog ich mit ihm ganz in die elterliche Wohnung (erst nur zu Tisch, dann den Vormittag und schließlich den ganzen Tag).

Wir haben unser Zimmer für uns allein zum Unterrichten. Von seinen beiden Geschwistern mußte ich ihn bis vor kurzem noch ganz trennen: seine kleine Schwester, ein kluges Kind von 4 Jahren, zeigte ihre geistige Überlegenheit mehr, als ich es für richtig hielt, und der neunjährige Bruder konnte auch nicht das rechte Verhältnis finden. Jetzt aber fange ich an, die Kinder aneinander zu gewöhnen.

Ich greife nun Blätter aus dem von mir geführten Tagebuch heraus.

Am 3. April 1915.

Der erste wichtige Eindruck, den ich von Rudi hatte, war, daß er geistig und körperlich so voller Unruhe ist, daß nichts in ihm zu wirklicher Klarheit kommen konnte. Das Spielzeug, das ihn eben im Augenblick interessierte, ist im nächsten schon wieder abgetan und vergessen; ein Neues tritt unvermittelt in den Vordergrund, muß bis zu einem gewissen Grade behandelt werden, verschwindet dann aber auch wieder vor einem neuen Bild. Es macht ihm große Schwierigkeiten, etwas geordnet zu erzählen; er möchte es gern, aber die vielen Vorstellungen, die ihm bei einem Gedanken ins Bewußtsein treten, verwirren ihn derart, daß es lange dauert, bis er zu einem Ende kommt, und das ist dann meist ein anderes, als er es anfangs beabsichtigte. Daß es ihm fast unmöglich ist, solange er erzählt, still zu stehen, erklärt wohl die geistige Unruhe durch die körperliche. Auf beides muß also bei der Erziehung eingewirkt werden, um etwas zu erreichen. Wille und Verstand konnten sich bei ihm nicht wie bei gesunden Kindern selbständig — soweit man hier von selbständig sprechen kann — entwickeln. Er hat Willen, aber einen sehr einseitigen, der nur vorwärts geht und keine Schranken kennt; er ist gut, aber es wäre doch nicht möglich, ihn selbst durch Anrufen seiner sympathischen Gefühle von seinem Willen abzubringen; dazu ist er nicht stark genug. Aus diesem Grund wäre es also auch unrichtig, ihn in Konflikt zu bringen, was ja sonst in gewissen Fällen von großem Wert ist; ihn würde es zurückbringen. Ganz allmählich müssen wir seinen Willen in unseren fügen, wenig und ihm entsprechendes müssen wir von ihm verlangen, darin aber auch ganz folgerichtig sein; sein unvernünftiger Eigensinn darf uns in keinem Fall hemmen, sonst fühlt er sich stärker als wir und dann ist ein wirkliches förderndes Vertrauensverhältnis unmöglich; wir müssen zunächst sein fester Wille sein, bis sich sein eigener sicher in ihm gebildet hat; das muß unser Erziehungsmittel für ihn sein. Wenn es erreicht wird, können wir ohne Sorge später ihn allein gehen lassen; er ist dann selbständig wie wir. Aber es wird lange dauern, bis er so weit kommt; ob es überhaupt möglich ist, hängt von seiner intellektuellen Bildungsfähigkeit ab.

Das wichtigste Mittel ist für ihn ganz regelmäßige körperliche und geistige Bewegung und Ruhe, planmäßige Regelmäßigkeit, die er selbst fühlen und möglichst von selbst innehalten soll; konzentrierende Beschäftigungen, die ihn zur



Ruhe kommen lassen und ihn doch ganz in Anspruch nehmen, dann und wann freiere Spiele, die seine Phantasie anregen. Planmäßig sind diese weniger nötig; denn seine Phantasie arbeitet sehr selbständig, nicht anormal weit oder eng.

Über seine Gefühlsäußerung bin ich mir noch nicht ganz klar; ob er nur nach-fühlt (nachahmt) oder ob er ganz Eigenes gibt, ob ihm seine vielseitige Menschenliebe eingeflößt ist, ob er dabei zu wenig Urteilskraft hat; oder ob die „gute Tante" wirklich seinem Gefühl nach ihm lieb oder gut ist.

Aus den Beschäftigungen sehe ich, von welcher Wichtigkeit für ihn das Ausruhen auf einem Punkte ist; er ist ganz konzentriert, interessiert sich ruhig für den einen Gegenstand; in der Technik ist er geschickt, arbeitet ruhig und faßt leicht auf.

Um ihm ganz zu entsprechen — seinen eigenen Wünschen und der Notwendigkeit — habe ich den Plan so eingeteilt, daß immer eine Stunde der Ruhe und eine Bewegungsstunde aufeinander folgen; es ist sonderbar, daß ihm die Ruhestunde, selbst wenn er sich allein beschäftigt, angenehmer ist als die freie Stunde; er geht ungern spazieren, man kann ihn meist nur für den Augenblick interessieren; er freut sich immer auf den Heimweg; aber ein regelrechtes Spiel läßt ihn sogar das Spazierengehen überwinden; eigentlich müßte ihm der Weg interessant sein, denn er bemerkt alles.

Rudi hat ziemlich viel Kenntnisse, für seinen Entwickelungsstand auch ziemlich gründliche, aber ich glaube, wenn man ihm jetzt nicht entgegenkommt, wird sich das Wissen bei ihm verflachen und zum Tasten werden, denn sein Geist ist ja beweglich und er wird mit zunehmendem Alter auch größere Ansprüche stellen, die aber vor allen Dingen in die Weite, nicht in die Tiefe gehen werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit des „Monatsgegenstandes", der nachher im Schulalter in dem Gedanken des „Einheitsstoffes" fortgesetzt werden müßte.

Zwei ganz bestimmte Beschäftigungen — möglichst Handbeschäftigungen — nehme ich täglich; vormittags einmal, nachmittags einmal; sie stehen entweder untereinander im Zusammenhang oder in Verbindung mit den Erlebnissen des Tages. Gegen Abend nehme ich ihn zum drittenmal ganz in Anspruch durch straffes Turnen oder Bewegungsspiele; in der Zeit, die dann noch bleibt (es ist nicht viel, wenn man Spazierengehen, Schlafen, Mahlzeiten abrechnet), etwa eine Viertelstunde vormittags und eine nachmittags, gebe ich ihm Gelegenheit, sich ganz frei zu beschäftigen, möglichst einmal mit wenig Material (Papier, Schere, Bausteine usw.) und einmal mit fertigem Spielzeug. Ich werde auch jetzt schon ab und zu Übungen mit ihm machen, die ihn auf die Schule vorbereiten (Stäbchen legen, Formen und Farbübungen — sein Farbensinn scheint nicht sehr gut entwickelt zu sein — Zahlenübungen durch Flechten und Perlenreihen, Freizeichnen: Linien und Kreise).

Die sittliche Erziehung muß bei ihm sehr wohl bedacht sein; darüber im voraus zu schreiben, ist mir nicht möglich, weil ich ihn eben in seinem Gefühlsleben zu wenig kenne und dieser Punkt vor allen Dingen Sache des Augenblicks ist. Vielleicht werden hierbei auch Schwierigkeiten entstehen, weil er nicht ganz in meinen Händen ist; das würde sich ja wohl aber allmählich überbrücken lassen durch ein festes Zugehörigkeitsgefühl und die Verantwortung beider Teile.



Am 9. April.

Rudi ist jetzt 8 Tage hier. Es ist ihm eine angenehme Gewohnheit geworden, täglich herzukommen. Es war ihm schon nach zwei Tagen selbstverständlich; er scheint sich überhaupt sehr leicht an veränderte äußere Verhältnisse zu gewöhnen. Eine Trennung von dem Alten wird ihm nicht wirklich schwer; er bemerkt sie zwar und erinnert sich oft daran, aber er sehnt sich nicht zurück. Schwer aber fiel und fällt es ihm, sich an Konsequenz zu gewöhnen, an der sich sein Eigensinn brechen muß. Ich schreibe aber heute, weil ich einen ganz kleinen Fortschritt zu verzeichnen wage. Er hat in den ersten Tagen Szenen gemacht, geschrieen, wenn das, was er im Moment wollte, nicht durchging; jedes vernünftige Zureden war vergebens, alles Anrufen des Gefühls erfolglos; er wurde nur noch erregter (ich „will“ aber doch das tun, ich „muß“ aber doch das tun!). Es war ihm im Augenblick wirklich ein „Muß“, das keine Hindernisse kannte und sich durchsetzen „mußte“. Da ich ihm also nicht helfen konnte, mußte er sich selbst helfen und das ging in fünf Minuten: „Geh so lange ins andere Zimmer, wenn du fertig geschrieen hast, komm wieder her; mach' nicht so lange.“ Diese Ruhe frappierte ihn; er dachte nur noch daran „fertig zu werden“, ging in das andere Zimmer, kam nach einer Weile wieder: „Ich bin ein anderer Rudi, wo ist denn nur der Rudi von vorhin?“ „Das weiß ich auch nicht; ich will ihn auch gar nicht haben; jetzt komm!“

Das war kein herbeigezerrtes Mittel; es war etwas, das der Augenblick gab. Die Hauptsache war, daß ich ruhig und möglichst gleichgültig blieb; ein Verhätscheln oder ein Zwangsmittel hätte ihn nur zurückgebracht, und schließlich war es doch ein Zwangsmittel, nur, das nicht ich ihn, sondern er sich selbst bezwungen hat; das schien er ja sogar selbst zu fühlen, wenn er sagte: „Ich bin ein anderer Rudi“. Er selbst hat seine Unart oder besser Unvernunft abgelegt und fühlte sich wirklich frei, und ich hatte ihn so, wie ich ihn haben wollte. Ich werde es aber vorläufig gar nicht erst zu Szenen kommen lassen, sondern bei solcher Gelegenheit ihn einstweilen sich selbst übergeben.

Am 16. April.

Ich habe jetzt den Eindruck, als hätte ich in Rudi ein fast normales dreijähriges Kind vor mir. Seine Leiden und Freuden, seine Sprache und auch teilweise sein Intellekt stehen auf dieser Entwickelungsstufe; er verändert in der Phantasie so, daß man daraus schließen muß, daß ihm die Begriffe eines fünfjährigen Kindes fehlen. Ich kann ihn nun nicht mit Gewalt auf die Entwickelungsstufe des Fünfjährigen bringen; ich würde dann mehr Lücken schaffen und ihm ein Scheinwissen geben, und das wäre ja gerade bei ihm, vor allem im späteren Alter, besonders gefährlich; doch muß ich ihn ganz fest im Auge haben und ihn viel ernster nehmen als ein dreijähriges, sonst wird er ein liebes Baby bleiben; er fühlt sich schon jetzt manchmal zu wohl in dem Zustand. Ich will ihm selbstverständlich nicht seine Kinderfreuden nehmen und ihn nur auf die strenge Erziehungsbank setzen. Vor allem will ich jetzt ganz gründlich seine Sinne ausbilden, daß ihm hier nichts fehlt. Augenblicklich lege ich besonders Wert auf Farbensinn, der wenig ausgebildet ist; er fühlt natürlich nicht, worauf ich es ankommen lassen will, da die Beschäftigung meist alle Sinne zugleich in Anspruch nimmt; er „arbeitet“ eben oder er „spielt“ zu seiner Freude für ein ihm verständliches Ziel. Wir



haben ein Bilderlotto angefertigt, „weil wir nichts zum Spielen haben" und nichts zum Formen, um Farbensinn, Geschmack und Geschicklichkeit zu entwickeln. So hoffe ich, ihn durch Spiel und Arbeit allmählich auf seine normale Entwicklungsstufe zu führen.

Mit seinem Eigensinn habe ich jetzt bedeutend weniger zu kämpfen als in den ersten Tagen; es ist fast gar nicht mehr nötig, ihn „in das andere Zimmer zu schicken". Er glaubt mir viel leichter und hört wirklich, wenn ich ihm etwas entgegne, ich gebe ihm meist ruhig und nebenbei die trockene Tatsache „das geht jetzt nicht", und es genügt ihm. Ich will ihn nicht zur Gleichgültigkeit erziehen, aber für die nächste Zeit ist es ganz gut, wenn er seinen Willen in meinen fügt. Wenn er sicherer ist, werde ich ihn schon wieder zum Eigenwillen bringen, der dann wertvoller ist, als sein augenblicklicher Eigensinn.

In seiner früheren Umgebung ist er aber wieder sofort in seinen gewohnten Fehlern, aber da ich ihn jetzt wirklich besitze, werde ich vielleicht auch in einiger Zeit weiter auf ihn Einfluß haben. Ist er in seinem Hause, so gehört er mir nicht mehr, das fühlen wir beide; das kann sich erst ändern, wenn er wirklich sicher in sich selbst geworden ist.

Am 15. Mai.

Mit den Beschäftigungen geht es gut vorwärts. Er ist besonders sicher im Strichzeichnen (quer und längs), und die Fertigkeit des Schreibens wird ihm dementsprechend leicht fallen. Unvergleichlich schwerer ist es, an seinen Verstand heranzukommen; er hört, aber er vertieft sich nicht. Es war darum auch ganz unglaublich schwer, seinen Farbensinn zu bilden. Hierfür kann ich aber heute einen kleinen Fortschritt verzeichnen: ich habe ihn zuerst gelehrt (durch Arbeit, Spiel, Spaziergang), die Verschiedenheit der Farben zu bemerken, sagte auch mitunter nebenbei etwas von den verschiedenen Namen. Er bekam dann eine Windmühle mit zwei verschiedenen Grundfarben (rot, blau), die ihn sehr interessierte; er zeichnete sie und tuschte sie dann, wußte auch allein die richtige Farbe im Tuschkasten wiederzufinden. Nun hatte ich einen Fehler gemacht: ich wollte ihn zwei Farben auf einmal lehren, es war ganz unmöglich; im Kopf hatte er alle Farbennamen, aber ohne jede Vorstellung. Rot wurde also zu blau oder grün oder was ihm gerade nahelag. Sein Gesicht war in dem Augenblick oder während der halben Stunde die sprechende Gedankenlosigkeit. Er vergaß von einer Minute zur anderen und immer wieder dasselbe: ‚Zeig' die Farbe im Kasten, zeig sie an der Feder!" Es war richtig. „Wie heißt ‚sie?" Unverzüglich kam die Antwort: „Grün, ach nein, Gelb", — wenn es Rot war. Ich beschränkte mich nur auf Rot, ich sagte ihm zuerst den Namen, ließ ihn rote Dinge zeigen, er wiederholte jedesmal „Das ist rot". Beinahe wagte ich mich zu freuen, aber im geeigneten Moment kam dann nach einer kurzen Pause wieder „grün" statt „rot". Ich wollte die Übung auf einen anderen Tag verlegen, um nicht durch Überfüllung das Gegenteil zu erreichen. Aber er selbst bat immer wieder: „Na, ich weiß es doch nicht, sag doch noch einmal!" Wenn ich es sagte, wiederholte er ausdrucksvoll, als wolle er für ewige Zeiten merken: „Also r-oo-t!" So gab er mir Anlaß zu einer anderen Methode, die ich aber nur aus Verzweiflung anwandte: Mnemotechnik! „Rot fängt wie Rrrrudi an!" Von da an weiß er es, kennt jetzt rot ganz genau und ist sehr stolz darauf. Die anderen Farben wird er langsam, aber hoffentlich ohne künstliche Hilfe lernen.



Am 15. Mai.

Drei Farben werden bald ganz fest sein: rot, weiß, grün. Er hat sich nach rot besonders für weiß interessiert. Weiß hat er sich selbst, aber durch negatives Erkennen befestigt: „Siehste, das sieht aber nicht rot aus!" Und dann fiel ihm meist weiß als etwas ebenso besonderes wie rot auf. Ich nahm also sehr vorsichtig weiß als zweite und grün als dritte Farbe auf. In schlechten Augenblicken wirft er aber auch jetzt noch alles durcheinander.

Interessant sind die Sprachübungen, die ich jetzt erst, wo wir mehr im Freien als in der Stube sind, hinzugenommen habe. (Er stößt beim Sprechen mit der Zunge an.) In dem Heil-Erziehungsheim Hermsdorf mußte die Sprache durch Gehör und Gesichtssinn, Nachahmung, entwickelt werden; damit kann man bei Rudi nichts erreichen. Hier muß man ihm wirklich erklären, wie der Laut zustande kommt, und wenn er es verstanden hat, findet er auch den richtigen Weg, es nachzumachen.

Als erstes ist „ch" daran (ich, iche, richtig, Kirche, Milch). Es wird ihm sichtlich schwer und darf darum nicht vernachlässigt werden.

Am 17. Mai.

Heute habe ich Rudi zum erstenmal anders gegenübergestanden. In den ersten Tagen hatte ich oft Konflikte, weil ich noch nicht an ihn und er noch nicht ganz an mich gewöhnt war. Dann ging aber alles ruhig ab: ich hatte nicht mehr mit seinem Charakter zu schaffen. Der entwickelte sich sehr ruhig und normal; ich hatte nur mit seiner intellektuellen Entwickelung Mühe. Da mir aber immer vom Haus gesagt wurde, wie schwer er sich dort leiten läßt, beschloß ich, ihn an einem Tag, an dem er ganz ruhig und gesund ist, in einen Konflikt hineinzuführen und ihm so gegenüber zustehen, mir selbst und ihm zur Probe. Es kam schwieriger, als ich dachte; er kam aber bald zur Ruhe, was ich ebenfalls vorher annahm. Etwas aufgeregt waren wir nun beide, denn es war zum erstenmal, daß etwas Unruhiges zwischen uns war, was ihm wie mir als „außergewöhnlich" erschien. Er war ganz besonders artig danach — „überraschte" mich immerfort —, aber er war dabei nicht so natürlich wie sonst; ich nahm darum, um ihn wieder zur Ruhe zu bringen, am Nachmittag noch einmal eine feste Beschäftigung vor, bei der er aber unruhiger war als sonst. Ich schloß also daraus, daß ihm der Konflikt unnatürlich war und daß die häuslichen Szenen auf Unerzogenheiten, nicht aber auf Unarten zurückzuführen sind.

Da ich ihn aber nun einmal aufgeregt hatte, mußte ich es auch übernehmen, daß er heute durch mich zur Ruhe kam. Wenn er also sonst zu Hause schwierig war, wird er heute ganz besonders schwer zu leiten sein.

Ich habe mich sonst in seinem Haus ihm gegenüber ganz passiv benommen; ich mußte erst ganz sicher in ihm, und er sollte ganz fest in mir sein, bevor ich dort eingriff. Eigentlich dachte ich aber überhaupt den Einfluß von hier auf das Haus zu übertragen. Das wird aber nicht möglich sein, wenn er jeden Abend in die ihm noch selbstverständlichen Verhältnisse zurückkommt — dort ist ihm das Tyrannisieren genau so selbstverständlich, wie hier das Unterwerfen. (Beides nicht im wörtlichen Sinne.) Ich habe also versucht, mich trotz der vielen Einflüsse, denen Rudi zu Hause unterworfen ist und die für ihn das Gefährlichste sind, geltend zu machen. Ganz natürlich stieß ich wie alle anderen auf Widerstand;



er schrie und tobte ganz wie im Anfang und war ohne jede Klarheit und Rücksicht, ausgenommen die eine, sich durchzusetzen. Nun gibt es aber verschiedene Mittel, durch die man etwas erreichen kann: entweder ihn abzulenken, ihm seinen Willen zu lassen, ihm eine sinnliche Belohnung zu versprechen oder sich selbst ganz bestimmt und direkt durchzusetzen. Es hat alles ein Für und Wider: dieses letzte halte ich aber für das einzig richtige. Es ist das schwerste, aber das natürlichste und wahrste. Wir wissen, was wir von ihm wollen, und können beurteilen, ob es seinen Kräften entsprechend ist. Darum verlangen wir in jedem Moment nur das Beste von ihm und für ihn; wenn wir das aber wissen, müssen wir uns durchsetzen. Es ist das einzige durchgreifende Mittel, durch das wir ihn erziehen. Alles andere ist nur entweder für den Moment oder ist eine schwache Schmeichelei; dadurch wird er nicht geändert, er verliert höchstens in unserer Achtung, und wir bedenken nicht die Zukunft.

Am 18. Mai.

Rudi war trotz des gestrigen Auftritts heute unverändert ruhig wie sonst. Ich fürchtete beinahe einen Umschwung. Es war ihm noch ganz bewußt, daß und warum er „ungezogen" war. Ich stieß kein einziges Mal auf Widerstand.

Am 19. Mai.

Es wird doch wenig Nutzen haben, zu Hause einzugreifen. Er ist zu stark mit den alltäglichen Gewohnheiten verbunden. Ich glaube aber jetzt, daß er sich selbst damit wenig schadet, denn ich sehe ja bei mir, wie er sein kann. Er ist eben in falscher Umgebung, die ihm aber nur im Moment schadet; ich weiß, daß er im Grunde gut und ruhig ist.

Am 20. Mai.

Ich muß ihn einstweilen zu Hause lassen; wenn ich dort eingreife, würde ich ihm ganz gleichbedeutend sein mit den andern. Ich muß ihm aber Autorität sein, denn sonst könnte ich ihn hier nicht entwickeln.

Am 27. Mai.

Seit dem letzten Zwischenfall ist nichts Störendes gewesen. Augenblicklich geht es auch zu Hause so gleichmäßig gut und ruhig, daß — keiner dem Frieden traut. Er überwindet die größten Schwierigkeiten; ich bin darum jetzt den ganzen Tag mit ihm im Freien und nehme nur vormittags eine Beschäftigung.

Am 28. Mai.

Rudi wird wieder unruhiger, zu Hause wenigstens. Es war also doch nur ein vorübergehender Zustand. Ich hoffe nur, daß er sich immer häufiger wiederholt. Es wäre wohl auch unnatürlich, wenn er plötzlich alle schwierigen Eigenarten ablegen würde, aber vielleicht kommt nun wirklich diese Unruhe immer seltener. Ich bemühe mich, ihm nun aber wirklich seine Ungezogenheiten zum Bewußtsein zu bringen, seinem Gedächtnis einzuprägen. Im Anfang war es ihm oft so unbewußt, daß er schrie und zum Schluß gar nicht mehr wußte, warum er schrie. Dann versuchte ich, ihn wenigstens zu erinnern — in langsam zunehmenden Zwischenräumen —, daß er überhaupt geschrieen hatte oder vom Tisch gehen mußte, um im anderen Zimmer allein zu essen. Jetzt möchte ich, daß er die Ursache behält und allmählich erkennt, wie unnötig es war, daß er traurig sein mußte.



Am 1. Juni.

Rudi war heute ganz in seinen alten Fehlern. Er kam allmählich wieder hinein; obgleich ich ihn jetzt mit Leichtigkeit überwinde, habe ich ihn augenblicklich lange nicht so ruhig wie sonst. Er versucht wie in der ersten Zeit, immer wieder durchzukommen; das darf nicht sein; darum also nehmen wir unseren regelmäßigen Plan wieder auf und arbeiten uns wieder zusammen ein.

Am 12. Juni.

Ich habe doch nicht geglaubt, daß Regelmäßigkeit und vor allem Beschäftigung ein so durchgreifendes Mittel ist. (Regelmäßig waren wir ja auch, während wir jetzt nicht gearbeitet haben.) Er ist wieder ganz gut und ruhig und auch zu Hause ziemlich fügsam. Wir sind also wieder ganz auf dem Laufenden — bis er die nächste Überraschung bringt.

Vor ein paar Tagen habe ich ein kleines Wagnis mit Rudi gemacht, auf dessen Ergebnis ich sehr gespannt war: ich habe ihn in den Kindergarten gegeben (gegeben, insofern ich mich vollkommen passiv ihm gegenüber verhielt). Trotz einer unbequemen Fahrt — von Südende, Grunewald —, trotz der aufregenden Entdeckungen und Erwartungen auf der Hinfahrt, war er ruhig, freudig und fügsam, ganz wie alle anderen; er war es aber nicht aus Schüchternheit, die ihm überhaupt fremd ist, auch nicht vor Freude an der Veränderung: er tat alles wie selbstverständlich. Einmal brauste er etwas auf, weil er nicht zu arbeiten hatte. Auch in den nächsten Tagen war er gut und dachte nur interessiert an „seinen" Kindergarten.

Er ist jetzt entschieden nicht mehr auf der Entwickelungsstufe des dreijährigen Kindes. Ich weiß nicht, ob ich ihn damals unterschätzt habe oder ob er wirklich weitergekommen ist, er ist jetzt — wenn man seine Eigenarten abrechnet — fast normal entwickelt. Er könnte nicht zur Schule kommen, weil er noch viel zu ungleichmäßig aufpaßt, für positives Wissen noch zu unempfänglich ist. Dagegen ist er für manche Betrachtungen viel tiefer angelegt als andere Kinder auf dieser Altersstufe. Mit dem ernstesten Gesicht und den zugehörigen kennzeichnenden Handbewegungen erzählt er mir heute anschließend an die Frage „warum ein Junge nicht ohne Billet mit der Straßenbahn fahren kann": „Na seh mal, das is so: wenn ein Junge artig war und seine Mama Geld hat, dann gibt sie ihm aus ihrem Bockmonnaie ein Geld, damit er das Billet bezahlen kann und dann, dann fahrt er zu seiner Tante Sophie, is das auch so richtig? aber er muß an der Haltestelle stehen". (Vorangehender Monatsgegenstand: Markt und Straße).

Solche Unterhaltungen führt er stets, dabei denkt er auch sehr gern und strengt sich an, möglichst geordnet zu erzählen. Seine Sprache ist überhaupt jetzt bedeutend besser. Wenn er seine trüben Tage hat, muß ich aber manchmal einen Satz drei bis viermal wiederholen lassen, bis er ihm selbst klar geworden ist.

Am 16. Juni.

Bei allen Beschäftigungen muß Rudi selbst tätig sein, sonst interessiert es ihn nicht lange. Andächtig still, ganz hingegeben kann er aber bei Musik sein (ob das der Leierkasten auf dem Hof oder der Geiger in einem guten Konzert ist, ist ihm dabei ganz gleichgültig). Wenn er längere Zeit zugehört und sich wirklich vertieft hat, fängt er ganz unabhängig von der Umgebung an zu tanzen.

Bei lauter Musik stampft und läuft er, macht kräftige, aber nicht unschöne Armbewegungen und hat auch meist einen anderen Gesichtsausdruck als bei leiser Musik. Dann geht er sehr graziös hoch auf den Zehenspitzen, macht ruhige Bewegungen. In der Verschiedenheit der Bewegung zeigt er wirkliches Verständnis für die Musik. Als ich vor kurzem mit ihm in einem Park zum Konzert war, fragte er mich, ob er Kapellmeister sein darf; als ich es ihm erlaubte, tanzte er.

Ich habe leider kein Klavier, aber versuche jetzt doch das Turnen etwas im Sinne von Dalcroze zu gestalten. Er wird ganz gut darauf reagieren; während es ihm unglaublich schwer wurde, seitwärts zu stehen und zu gehen, hat er nach kurzer Zeit verstanden, rhythmisch zu laufen.

Am 30. Juni.

Rudi war jetzt ein paar Tage zu Hause und heute den ersten Tag wieder bei mir. Er ist verhältnismäßig ruhig; nur seine Art zu essen ist schlechter als sonst.

Am 8. Juli.

Ich bin mit Rudi in Hohenfließ. Die Fahrt dahin war trotz vorherigen Reisefiebers ruhig und froh. Ein langer Waldweg von Straußberg nach Hohenfließ wurde durch all seine Entdeckungen und Freuden sehr verkürzt. Er war zuerst ganz überwältigt von der Ruhe des Waldes; nachdem er eine Weile ganz andächtig gegangen ist, nimmt er mich bei der Hand und sagt: „Ach, wir wollen das von Goethe singen: Ich ging im Walde so für mich hin!“ Als er alle Verse richtig gesungen hat, setzte er sich plötzlich ins Moos: „Komm mal, wie ssön weich das hier ist!“ Wir kamen an einem Holzstoß vorbei. Auf seine Frage, wer das gemacht hat, sage ich ihm: „Ein Holzhacker; so ein Mann wie Tausendschönchens Vater“. Nun tauchte ein Märchen nach dem anderen vor ihm auf. „Und hier stand Sloweißleins Haus auch, och und hier der dicke, dicke Baum, da hat der Wolf drunter geslafen!“ Und wieder etwas Neues: die Wurzeln (Füße) von den Bäumen: „Tut das die Bäume weh, wenn ich auf ihre Füße trete?“

Am nächsten Tag eilt er sehr beim Frühstück; er hat eine „Überraschung“ vor. Ganz zielbewußt sehe ich ihn auf die Wiese laufen; nach längerer Zeit kommt er mit Blumen, Gras, Wurzeln zurück: „Für dir“. Ich dankte ihm, ließ ihn die Blumen beschneiden und in Wasser stellen. Jeden Tag freute er sich nun von neuem auf die gleiche Überraschung.

Mit ihm kalt zu baden, hatte ich ein wenig Angst. Ich ließ ihn erst zusehen, ruderte mit ihm, damit ihm das Wasser vertraut war; dann war ihm das Baden solch ein Vergnügen, daß die einzige Schwierigkeit beim Hinausgehen entstand.

Ich überlasse Rudi hier öfter anderen, die ihn ähnlich wie ich verstehen und behandeln. Es gibt meistens kleine Schwierigkeiten. Er gewöhnt sich allmählich, ist dann aber doch immer anders wie bei mir. Ich möchte, daß er sich nun auch zu Hause unterordnen lernt. Dort behandelt man ihn ganz anders, darum ist das hier eine gute Überleitung.

Am 10. August.

Rudi ist hier in Lankwitz; ich bin ganz bei ihm in seinem Daheim. Er ist dadurch aber gar nicht verändert. Als sein Vater eines Tages hier war, versuchte er durch seine alten Mittel durchzukommen, gab es aber nach kurzer Zeit auf.

Wenn sich jetzt irgendwann Schwierigkeiten bieten, ist es stets bei Tisch, wenigstens ist die Ursache Essen und Trinken. Er kann sich darin am wenigsten



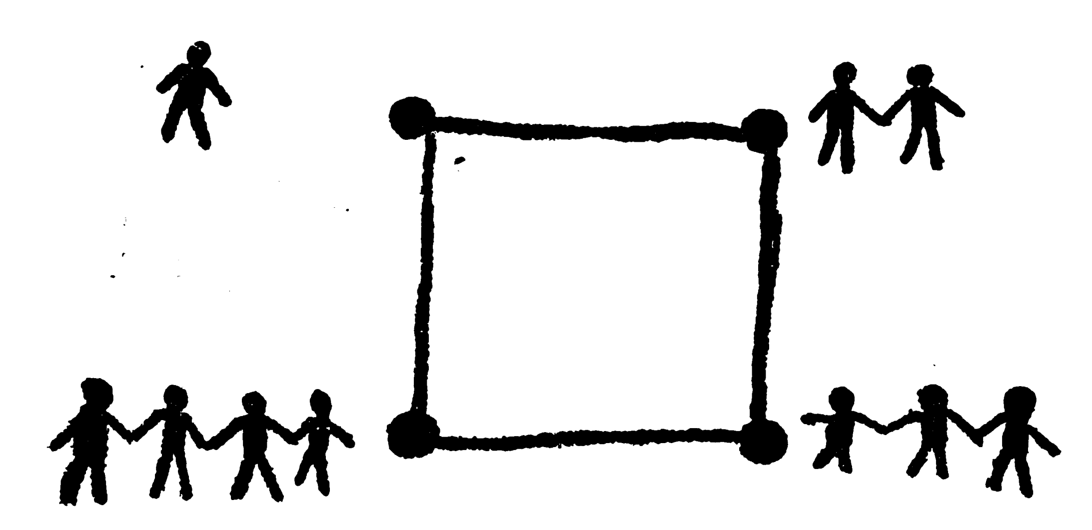
beherrschen. Dadurch, daß er mit Näschereien belohnt oder bestraft wurde, legt er natürlich ihnen auch den größten Wert bei. Wenn er etwas zu essen sieht, verschwindet alles um ihn; er sieht mit Gier nur nach dem Teller und bettelt, bis er hat, was er will. In dem Moment ist ihm alles egal, nur „haben"! Leider bekommt er nun darin auch immer seinen Willen und wird in diesem Interesse nur bestärkt, weil man seine Erregung über den Widerstand fürchtet. Hier behandelte ich Essen und Trinken als etwas Selbstverständliches, aber ganz nebenbei; er mußte sich das Betteln gleich abgewöhnen. Es kostete ihn die größte Überwindung, aber es gelang. Ich gebe ihm dafür andere kindliche Freuden und Interessen. Zu Hause gibt es hierin aber noch immer Konflikte — und er wird sich seine Art nicht abgewöhnen — wenn man ihm dort nicht ebenfalls energisch entgegentritt. Das wäre aber nun sehr wichtig, denn er kommt zurück, und durch die Verschiedenheit in der Erziehung kann er kein Gleichgewicht halten. In den ganzen 6 Wochen, während wir jetzt allein waren, gab es nur vereinzelt hierin Schwierigkeiten, und nun ist wieder alle Mühe vergebens, da man ihn unterstützt.

Am 17. August.

Wir sind einen großen Schritt weiter. Rudi kennt alle Farben sicher (bis auf gelb). Rot, weiß grün, braun habe ich ihm methodisch gelehrt, schwarz, blau, lila, rosa im Umgang („gib mir die schwarzen Schuhe", „Findest du dies lila Band schön?" usw.) Am schönsten war seine eigene Freude hierüber: „Na sowas! Das is aba schön! Ich kann ja nu alle Farben! Ich weiß schon, wie die Blätter an den Bäumen aussehen: grün!"

Am 20. August.

Zugleich mit dem Farbensinn bildete ich den Zahlensinn in ihm aus. Auch hier hatte er ganz falsche Vorstellungen. Er wußte nicht einmal, was die Einheit ist.



Jetzt geht er mit 1 bis 4 richtig um. Größtenteils ist es ihm durch Spiel und Umgang klar geworden, zum Teil aber durch Konzentrationsübungen an der Tafel. Ich zeichnete 4 Punkte an die Tafel, dabei sagte ich deutlich: „Das ist der 1. Punkt, das der 2., das der 3. Punkt, das der 4.". Die Punkte stehen im Viereck. Dann

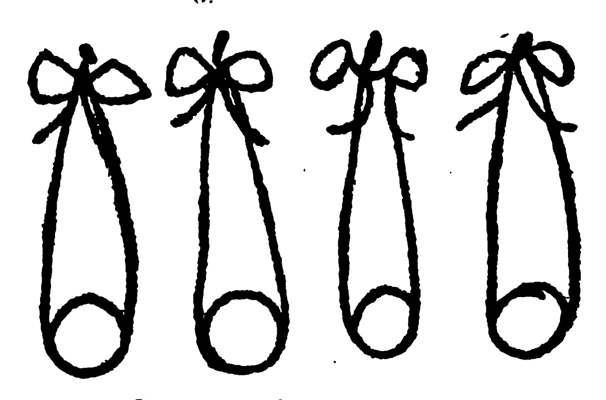


lasse ich ihn den ersten zeigen; er zeigt einen ganz anderen. Ich sage ihm nochmal, daß die Punkte alle Namen haben: der heißt 1 usw. Da dämmerte es etwas, und ganz allmählich kennt er sie nun in und außer der Reihe. Nun soll er von Punkt 1 zu 2 eine Linie ziehen (Geschicklichkeit), und nach und nach das Viereck bilden. Nun ein neuer Begriff: er soll die Ecken zählen. Als er die Ecken durch Tasten an Stühlen usw. kennen gelernt hat, zählt er richtig vier. Es ist nun natürlich irgendein Platz geworden. Die vier Ecken wirft er nun wieder ganz durcheinander, faßt es aber etwas schneller als die „Namen“ der Punkte. Ein Mittel dazu (und um den Zahlenbegriff zu veranschaulichen): „Jetzt wirst du gleich die Namen lesen können: ich stelle an Ecke 1 einen Schutzmann, an Ecke 2 zwei Schutzmänner usw.“, und nun kann er wirklich „lesen“ und antwortet immer gleichzeitig richtig. Zum Schluß fahren wir noch Elektrische. Zwei Elektrische, von 1 zu 3, von 2 zu 4 (das schräge Kreuz).

Das war natürlich nicht alles an einem Tage entstanden, ganz allmählich nach 3—4 Stunden. Er hat sich immer auf seine „Schulstunde“ gefreut.

Am 23. August.

Neben dieser Konzentrationsübung war für ihn die besonders wertvoll: vier Bälle, einer gefüllt, einer leer, immer abwechselnd („die Bälle sind rund und haben keine Ecken“). Über jedem Ball wird ein Nagel eingeschlagen (Augenmaß) und nun zeichnete er vom Nagel um den Ball das Netz („langer Kreis“). Es ist fast die gleiche Übung wie die vorige, nur daß nachher die Tafel abgewischt wird, oder er dreht sich um. Frage: „War Ball 1 gefüllt oder leer?“ usw. „Wo stand Ball 3?“ „Wie sah er aus?“ Dabei hat sich seine Konzentrationsfähigkeit merkwürdig verstärkt.



In demselben Sinne mache ich nun Konzentrationsübungen oder Gedächtnisübungen verschiedener Art. So auch oft im Spiel: er sieht sich das Zimmer genau an, geht dann hinaus und ich verändere etwas. Er muß dann sagen, was verändert ist, natürlich gehe ich dann auch und er verändert.

Am 1. September.

Nach einer gut überstandenen Operation muß Rudi jetzt ganz im Elternhaus sein. Seine Geschwister, seine Mutter und ich wohnen ganz bei ihm. Nichts stört ihn; er ist ganz so fügsam wie bei mir. Sollte nun doch endlich ein dauernder Einfluß zu bemerken sein? Oder ist das die Stille vor dem Sturm? Er selbst aber wundert sich am meisten. „Na wie kommt das denn, ich bin ja so ruhig!“

Elbhof, am 5. September.

Heute war Rudi unartiger. Es muß doch eine innerliche Unruhe sein, die in Ungezogenheiten nach außen kommt. Nun sind es eigentlich jetzt keine Ungezogenheiten, er sucht nur nach irgendeinem Hindernis um zu weinen. Dieses Hindernis ist aber nur im Moment Ursache; nach kurzer Zeit weiß er keine Ursache



mehr, ist aber trotzdem untröstlich. Man muß ihm gegenüber dann sehr energisch sein, sonst fällt er dann sehr gern in seine alten Fehler zurück. So sagt er mir neulich plötzlich beim Waschen, schon weinend: „Ach, das Wasser riecht ja so!" Es war Unsinn: das Wasser war ganz frisch und auch der Seiflappen ganz rein. Ich merkte gleich, daß nicht das Wasser, sondern Rudi in Unordnung war und ich frage ihn ganz ruhig: „Was riecht? Das Wasser? Oder meinst du den Lappen? Komm mal her, rieche noch einmal und dann sage es mir; das ist natürlich gar nicht zum Weinen!" und schon schreit er: „Nein, das Wasser riecht!" „Dann geh und hole dir frisches Wasser!" Er ist vor Aufregung ganz unfähig und schreit noch mehr. „Warum weinst und schreist du! Ich will es gleich wissen! Gleich!" „Ich weiß nicht, ich weiß nicht!" „Dann bist du auf der Stelle still! Mach den Mund zu! Wenn alles um dich gut ist, hast du nicht zu weinen!" Da stutzt er etwas, weint aber immer noch vor sich hin. Nun schnell eine Beschäftigung. „Da hole Wasser. Nimm lieber den Krug. Gieß nicht daneben. Erst mache die Tränen von vorhin fort!" „Soll ich kaltes oder warmes Wasser bringen?" „Kaltes, frisches Wasser, damit du auch frisch wirst!" — Hatte er nicht eben geweint?

Elbhof, am 20. September.

Heute hat sich seine innere Unruhe zum Höhepunkt gesteigert, von dem aus nun hoffentlich wieder Ruhe wird. Es kamen ja ziemlich viel Aufregungen hinter einander: die Operation, die Tage in und nach der Klinik, Reisefieber, dann hier das neue Leben und das Bewußtsein: „Es sind noch Gäste im Haus, die muß ich immerzu sprechen!" Daß er sich hierin sehr oft beherrschen mußte, forderte schon viel Kraft von ihm, so daß der heutige Ausbruch in der früheren Heftigkeit zu verstehen ist. Er tobte und war ganz blau vor Erregung. Die Ursache war sehr gering: er wollte im Wagen fahren, man konnte ihn nicht unterbringen. Ich überließ ihn sich selbst. Er beruhigte sich bald; ich beachtete ihn dann aber lange Zeit gar nicht, was er als größte Strafe empfand. — Bei der Arbeit nachher war es fast unmöglich, ihn zu konzentrieren.

Der letzte ähnliche Vorfall liegt über ¼ Jahr zurück. Vorher war eine Zwischenzeit von 14 Tagen, davor alle paar Tage zu Hause, zwischendurch auch bei mir.

Elbhof, am 23. September.

Das, was Rudi im Gemeinschaftsleben am meisten fehlt, ist jegliches Taktgefühl. Seine Interessen stehen ihm so einzig im Vordergrund, daß er an ein Einfügen gar nicht denkt. Ich fange nun ganz im kleinen an, ihn hierin zu erziehen und ihm Gefühl hierfür zu geben. Musik liebt er über alles, also habe ich ihm nun jetzt verboten, mich beim Singen („Was mir ebenso lieb wie dir ist"), zu unterbrechen; zuerst war er sehr ungehalten, wenn ich nicht hörte. Jetzt unterbricht er mich ganz von selbst nicht mehr und nun geht es weiter: „Du darfst überhaupt nicht dazwischensprechen, wenn große Leute sprechen!" „Mama hat mir doch etwas von der Großmama erzählt, da kann ich doch nicht zu gleicher Zeit mit dir zu den Hühnern gehen und dir von ihnen erzählen; warte doch bis ich ausgesprochen habe."

Elbhof, am 2. Oktober.

Nach einigen kleinen Hindernissen verfiel Rudi heute wieder in einen richtigen Wutanfall. Da er nicht zu beruhigen war, behandelte ich ihn wie einen Kranken



und legte ihn ins Bett. Seine Wut steigerte sich dadurch zuerst aufs äußerste. Dann fühlte er sich aber zum erstenmal wirklich beschämt.

Ich führe seine Unruhe auf einen Krampfanfall zurück (Zuckungen des Gesichts und der Hände, etwa 5 Minuten, ohne Temperatur, Sprache fehlt), der sich immer vorher oder nachher in dieser Weise äußert. Ich darf es aber damit nicht ihm gegenüber entschuldigen, sonst kennt er bald wieder keine Rücksichten.

Elbhof, am 15. Oktober.

Durch den Schulunterricht, den ich in den nächsten Tagen mit ihm beginnen will, fallen die Konzentrationsübungen, die ihn bedeutend gebessert haben, fort und treten in anderer Form auf. Der Tag wird für ihn nun überhaupt anders eingeteilt. Bis 11 oder 12 Uhr hat er mit dem Unterricht zu tun, dann soll er möglichst frei sein; natürlich nie unbeachtet. Am Nachmittag hat er sich noch einmal durch eine selbständig zu arbeitende kurze Aufgabe des Unterrichts zu erinnern, sonst soll er aber möglichst mit Kindern nach Herzenslust froh und frei sein und möglichst so leben, weinen und lachen, wie andere Kinder.

Elbhof, am 20. Oktober.

Der erste Schultag ist vorbei! So gut konnte er aufpassen, so gern zuhören und leicht fassen — nur leider auch trotz des großen Eindrucks schnell vergessen. Aber wir haben beide Geduld und recht viel Zeit! Sonderbar, daß ihm die Theorie bedeutend leichter war als die Technik.

Am 15. Januar 1916.

Ganz langsam müssen wir im Unterricht vorwärts gehen, auch an seinen besten Tagen nur eine neue Sache. Es spart nicht Zeit, zwei Zahlen oder Buchstaben an einem Tage zu lehren; am nächsten wirft er sie durcheinander und dann dauert es lange, bis er sie unterscheidet.

Die Entwickelung seiner Aufnahmefähigkeit geht zwar in weitem Kreise, aber stets auf dem gleichen Wege. Das vertiefte oder erklärende Verstehen ist ihm fast fremd und erwacht immer erst viel später als die Wortauffassung, die ziemlich stark in ihm ausgeprägt ist. So wie er die Farbennamen ohne Überlegung hinsprach und erst ganz allmählich die bestimmte Vorstellung damit verband, so hastet er jetzt auch beim Rechnen. Obgleich wir natürlich erst ganz konkret rechnen, verliert er das Bild im Augenblick, wo er es verwenden soll. Es gibt dann einstweilen noch keine Verbindung bei ihm vom Konkreten zum Abstrakten. So müßten wir nur anschaulich rechnen, bis er von selbst das vertiefte Rechnen bringt. Eine gute Überleitung wird das Rechenbuch von A. Gerlach[1]) bieten.

Lesen und Schreiben ist ihm ungleich leichter geworden als Rechnen. Nachdem er verstanden hat, worauf es ankommt und die Verbindung zwischen dem geschriebenen und dem gesprochenen Wort merkte, war es Notwendigkeit der ersten Lesestunden, ihm diese Verbindung zu geben. Wir übten zuerst die Laute i, o, u, t am Spiegel, nannten i Breitmund, o Lochmund, u Rüsselmund, t fester Zahnstoßer (nach der Anleitung der Fibel „Guck in die Welt" vom Leipziger Lehrerverein und seiner eigenen Anregung). Ich ließ ihn dann ein Stäbchen so legen, wie der Mund bei „Breitmund" aussieht: — das aufgestellt klingt „i" usw.

[1]) A. Gerlach, Rechenfibel. Leipzig. Verlag Quelle u. Meyer.

Am 15. März.

Die Arbeit des Lesens, die Rudi jetzt kaum noch Schwierigkeiten gemacht hat, war ihm plötzlich zur Unmöglichkeit geworden. Er erkannte keinen Buchstaben, antwortete bei jeder Frage: „Aber das kenn ich doch noch nicht". Das Lesen wurde ihm sonst immer bedeutend leichter als das Rechnen. Heute war es gerade umgekehrt. Ich versuchte in verschiedener Art, ihn zur Konzentration zu bringen: er reagierte nur auf Zahlen. Dabei hat er nicht die ähnliche Fälle stets begleitende Unruhe; er ist fügsam und freudig. Ich werde ihn nun einen Tag ganz ausruhen lassen.

Am 17. März.

Auch heute kam Rudi nur ganz selten die Erinnerung an das Gelernte. Ich ließ ihn mit den Buchstaben des Lesekastens die einfachsten Wörter legen, die ihm längst geläufig waren: er konnte sie nicht selbständig finden.

Am 18. März.

Ganz allmählich kam Rudi heute die Erinnerung wieder. Ich ließ ihn in der Fibel lesen, immer nur ein Wort, deckte es dann zu, ließ es dann mit dem Lesekasten nachlegen, dann schreiben; er schrieb fast so ungeschickt wie am ersten Schultage. Das wichtigste ist ja natürlich, daß ihm das Verständnis für das, was er schon gut beherrscht hat, allmählich wiederzukommen scheint.

Lankwitz, am 1. April.

Heute ist Rudi ein Jahr bei mir. Die wesentlichste Änderung während dieser Zeit liegt darin, daß ihm sein Handeln zum Bewußtsein gekommen ist, daß er zur Selbstbeherrschung fähig ist (nicht, daß der Wille dazu stets vorhanden), vor allem, daß Sprache und Konzentrationsfähigkeit merklich verbessert sind. Sein Denken ist logischer geworden, sein Gedächtnis vertiefter.

Noch ist jeder dieser Fortschritte auf erster Stufe. Die Entwickelung seines geistigen Ichs hat fast überall zu gleicher Zeit begonnen und kämpft noch in jedem Gebiete gegen die frühere Schrankenlosigkeit, so daß die schwere Zeit nun eigentlich erst beginnt: die Entwickelung im rechten Gleichmaß halten, alle Fähigkeiten sorgfältig beobachten, auf die wesentlichsten und unwesentlichsten besonders einwirken, seine Gefühle leiten, sie befriedigen und dabei versuchen, sie ins Geistige zu leiten (ein sehr wichtiges Moment in seiner Erziehung!), seiner Poesie Prosa geben, seiner Prosa Poesie, ihm in seinen nun beginnenden meist schwierigen inneren Konflikten richtig helfen und ihn doch viel sich selbst überlassen, um ihn unabhängig zu machen. Jetzt muß vor allem beachtet werden, ihn auf dieser Entwickelungsstufe eine Zeit zu halten, nicht weiter und natürlich nicht zurück zu gehen, um ihn nun in Ruhe alles verarbeiten zu lassen, was ihm noch fremd und ungewohnt ist.

Und dann wird's weiter gehen. Ernst, mit größter Genauigkeit ihn beobachten und leiten und immer wissen, wer er ist!



Zur Gestaltung des psychologischen Unterrichts in der Lehrerbildung.

Von Otto Scheibner.

Der nachstehende Beitrag zur Didaktik des Psychologieunterrichtes ist der von Hugo Gaudig herausgegebenen Beilage zum IV. Bericht der II. höheren Schule für Mädchen nebst Lehrerinnenseminare (1911) entnommen. Es waren hier unter dem Titel „Die Arbeit im vierstufigen Lehrerinnenseminare" Vorschläge des Lehrkörpers jener Anstalten zu der damals in Vorbereitung begriffenen Reform des sächsischen Seminarlehrplanes vereinigt worden. Wenn hier erneut der Teil „Psychologie" zum Abdruck kommt, so wird damit ein wiederholt an uns herangetretener Wunsch erfüllt. Aus dem Anlaß zur Abfassung erklärt sich die Anlage und Fassung der „Vorschläge". Auch inhaltlich ist manches der Ausführungen nur durch die Einstellung und den Rahmen, die für das einheitliche Ganze jener umfänglichen Gemeinschaftsarbeit verbindlich waren, bedingt. So mußten vor allem die zeitlichen Bestimmungen (Stundenzumessungen), die von außen her gegeben worden waren, zu einer Begrenzung und einem Aufbau des Stoffes führen, die uicht in allen Stücken übereinstimmt mit den Entscheidungen bei voller Freiheit.

A. Leitsätze.

I. Ziel. Der Unterricht in der Psychologie soll unter Betonung solcher Stoffe, die für die pädagogische Theorie und Praxis besonders wichtig sind, mit einer systematisch geschlossenen, neueren Erfahrungslehre vom menschlichen Bewußtsein vertraut machen; er soll in der Kunst des psychologischen Beobachtens und Denkens schulen und soll damit ebenso der pädagogischen Ausbildung dienstbar werden wie zur tieferen Erfassung fremden und eigenen Seelenlebens befähigen, und er soll schließlich mit Nachdruck die Anregung und Ausrüstung für eine selbständige wissenschaftliche Weiterbildung in den für die Pädagogik bedeutsamen Teilgebieten der Psychologie geben.

II. Stoffverteilung. Klasse III. (3 Stunden.) Allgemeine Psychologie in systematischer Darstellung nach dem Stande der neueren Forschung und unter Ausführung psychologischer Schulversuche.

Klasse II. (1 Stunde.) Pädagogische Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, der Lehre von den individuellen Differenzen und der Psychologie der schulmäßigen Bildungsarbeit.

Klasse I. Ausgewählte psychologische Betrachtungen in der hier systematisch (philosophisierend) zu gebenden Pädagogik.[1])

[1]) Der Vorschlag Gaudigs für die Zuteilung des pädagogischen Stoffes auf Klasse I lautet:

I. Das geistleibliche Wesen des Menschen (als Objekt der Bildung): Unter Wiederaufnahme der in der Psychologie gewonnenen Erkenntnisse und unter Bezugnahme auf Physiologie und Anthropologie gelangen besonders folgende Kapitel zur Behandlung: Die Anschauungen vom Wesen der Seele. 1. Leib und Seele. Die Entwicklung des geistleiblichen Wesens. Die inneren Zusammenhänge der psychischen Funktionen und Dispositionen. Das Ich und die Persönlichkeit. 2. Das Seelenleben auf den verschiedenen „Lebensgebieten". Vor allem: Die Psychologie der Gemeinschaften; die Psychologie des religiösen Lebens; die Psychologie des wissenschaftlichen Erkennens und des künstlerischen Hervorbringens; die Psychologie des ästhetischen Genießens (des Einlebens, des Miterlebens usw.); die Psychologie des Berufs und der Berufe (besonders: des Lehrerberufs).



III. Methodische Bemerkungen. 1. Der Unterricht in der Psychologie soll gegenüber der Art, wie sonst in den Schulfächern die Erscheinungen des menschlichen Bewußtseins erfaßt werden, einen ausgesprochen wissenschaftlichen Grundzug zeigen, sich in dem Rahmen einer strengen Erfahrungslehre halten und allenthalben die gesicherten Ergebnisse und die Arbeitsweisen der neueren Forschung berücksichtigen.

In diesem Sinne ist der Unterricht zu gründen auf die Beschreibung und Erklärung von Bewußtseinserscheinungen, die irgendwie den Schülerinnen zur möglichst selbständigen Beobachtung und Zergliederung zugänglich gemacht worden sind. Unter Sicherung und Festhaltung der fachwissenschaftlichen Kunstsprache schreitet er von den aufgefaßten Tatbeständen zur Herausstellung der psychologischen Grundbegriffe und Gesetze fort und bemüht sich unausgesetzt um den straffen systematischen Zusammenschluß der erarbeiteten Kenntnisse und Einsichten und um die vielseitige Anwendung und Verwertung des Erworbenen. Mit aller Entschiedenheit ist bei den theoretischen Erörterungen die Schwelle zu betonen, wo sich Hypothetisches vom wissenschaftlich Erforschten scheidet, und so der drohenden Gefahr zu begegnen, daß sich der Unterricht in unfruchtbaren metaphysischen Spekulationen verliert. Dagegen soll einer angemessenen Behandlung sich aufdrängender philosophischer Fragen, sofern sie innerhalb der geistigen Reichweite der Schülerinnen liegen, nicht überängstlich ausgewichen werden.

2. Bei der Stoffauswahl, die sich auf das Wesentliche zu beschränken hat, müssen auf allen Stufen solche Erscheinungen des Seelenlebens besondere Beachtung erfahren, die für die Begründung der pädagogischen Theorie und für die Ausübung der unterrichtlichen und erzieherischen Tätigkeit bedeutsam sind. Namentlich muß sich im fortschreitenden Unterricht allmählich ein klares Bild von der psychischen Verfassung des Kindes, sowohl nach Struktur wie Entwicklung, ergeben. Nicht minder dürfen von Anfang an Stoffe aus der Charakterologie und der Individualpsychologie fehlen. Bei der Behandlung der komplexen geistigen

II. Die Bildungstätigkeit im allgemeinen: a) Die Ziele und Motive der Bildungstätigkeit: Persönlichkeit als (formales) Ziel der Bildung. Normierung der idealen Ziele des persönlichen Lebens auf den Lebensgebieten (systematisierende Verwertung der ethischen, ästhetischen und logischen Erkenntnisse).

b) Die Methoden der Bildung. Der tiefere Einblick in die Methoden der allgemeinen Bildung wird unter steter Beziehung auf den eigenen Bildungsgang der Seminaristinnen gewonnen. Besonderer Wert ist auf das Verständnis der in den einzelnen Fächern verwandten Methoden der Erkenntnis zu legen: Denklehre (Grundformen der Wissenschaft; Formen und Methoden des wissenschaftlichen Forschens und Darstellens).

III. Die Bildungstätigkeit in den Schulgattungen, für die das Lehrerinnenseminar vorbereitet, besonders in der Volkschule: Das Erziehungsziel der Volksschule — die Erziehungsarbeit der Schule als Ganzes — das Erziehungswesen — die Erziehungstätigkeit im Ganzen des nationalen Lebens (auf dem Gebiet der intellektullen Bildung umfaßt die Überschau das Bildungsziel, die Bildungsstoffe und das Gewicht der Lehrfächer, die Bildungsarbeit [Aufbau der Bildung im Lehrplan; Lehrgänge der einzelnen Fächer in der Uberschau; die unterrichtliche Technik]).



Funktionen sind an erster Stelle die von den verschiedenen Unterrichtsfächern geforderten geistigen Leistungen zu analysieren. Zu warnen aber ist vor dem Abbiegen von der streng psychologischen Betrachtungsweise in rein pädagogische Gedankengänge und vor einer verfrühten und nur äußerlichen Anwendung der Psychologie auf Tatbestände des Unterrichts und der Erziehung.

3. Rege Wechselbeziehungen sind allenthalben mit den anderen Schulfächern zu unterhalten. Das geschieht einerseits, indem die Psychologie andernorts erworbenes Wissen für ihre Zwecke entgegennimmt, so beispielsweise bei der Behandlung der Sinnesempfindungen, und andrerseits, indem sie allen Fächern, die es mit Erscheinungen des menschlichen Seelenlebens zu tun haben, planvoll vorarbeitet.

4. Es ist weniger Wert zu legen auf eine Fülle des Wissens als darauf, daß durch möglichst eigentätigen Erwerb der Kenntnisse eine gute Schulung im psychologischen Beobachten, Deuten und Anwenden erzielt wird. Der Unterricht hat darum eine didaktische Gestaltung zu erstreben, die in höchstem Maße der selbständigen Arbeit der Schüler freien Spielraum gibt. Die Pflege der Selbstbeobachtung, die Sammlung und Bearbeitung kasuistischen Materials, die Lösung von Beobachtungsaufgaben, die Ausführung von Versuchen und ferner kleine Literaturstudien sind die wichtigsten der sich dazu bietenden didaktischen Maßnahmen.

B. Einige Ausführungen und Begründungen.

I. Zum Ziel und Stoff.

1. Wenn auch die Psychologie ursprünglich in der Gefolgschaft der Pädagogik ihren ansehnlichen Raum im Lehrplan des Seminars gewonnen hat, so kann dies noch keineswegs die Meinung begründen, daß nun für die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit der Zweig der angwandten Psychologie genüge, dessen besonderes Arbeitsgebiet die psychologische Durchleuchtung der pädagogischen Theorie und Praxis ist. Es ist vielmehr als Unterbau eine allgemeine Lehre vom Bewußtsein, noch unabhängig von den pädagogischen Zweckbeziehungen, zu fordern. Denn ganz abgesehen davon, daß eine „pädagogische" Psychologie (die übrigens erst in den Anfängen ihres wissenschaftlichen Ausbaues steht) notwendig die „reine" Psychologie voraussetzt, wohnen dieser letzteren eine Reihe hoher Werte inne, auf die ein gediegener Seminarunterricht sowohl im Hinblick auf die Allgemein- als auch die Berufsbildung nicht ohne Schaden verzichten kann. Es würde mit einer allgemeinen Lehre von den psychischen Erscheinungen in der geistigen Gesamtverfassung des zukünftigen Lehrers ein Bildungsbestandteil fehlen, dem bei der Ausgestaltung einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung als vermittelndes Glied zwischen Natur- und Geisteswelt eine hochbedeutsame Rolle zufällt, ein Bildungsbestandteil, der die Arbeit in nahezu allen Schulfächern, besonders aber in der Religion, der Geschichte, der Literatur und den Naturwissenschaften, ganz wesentlich vertiefen hilft, der ferner für die Selbsterziehung der werdenden und für die praktische Lebensführung der sich betätigenden Persönlichkeit einen ent-



scheidenden Einfluß gewinnen kann, ein Gegenstand, dem schließlich auch eine starke Neigung der Schüler entgegenkommt. Indessen wäre es eine Stilwidrigkeit in der Architektur des Seminarlehrplans, wollte der psychologische Unterricht die Beziehung zur Pädagogik überhaupt fallen lassen. In doppelter Weise muß vielmehr die Berufsbildung des Seminars auf die Gestaltung des Psychologieunterrichts einwirken: es bekommt innerhalb des psychologischen Lehrgangs die Pädagogik ein schweres Gewicht für die Stoffauswahl, und es wird die pädagogische Psychologie als eine in sich möglichst geschlossene Einheit dem System der generellen Psychologie aufgesetzt, und zwar in guter Berechnung dort, wo gleichzeitig die theoretisch-pädagogische Unterweisung und die Lehrpraxis einsetzt. Nicht gedient aber ist der Pädagogik — um dies schon hier scharf zu unterstreichen — mit dem aus manchen Lehrbüchern bekannten groben Verfahren, bei dem am Schlusse eines psychologischen Themas diesem regelmäßig eine pädagogische Nutzanwendung angeheftet wird. Nur eins: nicht allein, daß die Psychologie bei diesem Wildern im fremden Reviere Zeit und Kraft für die Pflege des eigenen Gebietes vergeudet, es bildet sich durch die voreilige pädagogische Reflexion auch jener gefährliche didaktische Psychologismus heraus, der die Bildungsarbeit höchst einseitig vornehmlich oder gar auch einzig von den psychischen Prozessen her normiert.

2. Der Umstand, daß jedes Unterrichtsfach und vor allem auch die gesamte Lebensführung unausgesetzt auf psychologische Erscheinungen stößt und sie zu erklären sucht, birgt für den Psychologieunterricht die Gefahr, in einer Vulgärpsychologie zu verflachen. Demgegenüber muß von vornherein ein streng wissenschaftlicher Grundzug festgehalten werden: im Inhalt, in der Terminologie, in der Arbeitsweise und in der Systembildung. Freilich ist es dabei gerade für die Arbeit in der Volksschule nötig, daß sich der Unterricht in der wissenschaftlichen Psychologie unablässig mit den Anschauungen des Laien auseinandersetzt, wie dies geschehen kann, indem der Unterricht gelegentlich entweder von der populären, vorwissenschaftlichen Auffassung in kritischer Betrachtung ausgeht oder im übenden und anwendenden Verfahren auf sie zu sprechen kommt.

3. Soll der Psychologieunterricht die von ihm erwartete Wirkung — insbesondere die Befruchtung der Pädagogik — ausüben, dann darf er keinesfalls eine vage spekulative Psychologie, die auf deduktivem Wege von einem metaphysischen Seelenbegriffe aus fortschreitet, betreiben, sondern er muß sein Gebiet als strenge Erfahrungswissenschaft pflegen und so seine Theorie auf die Beschreibung und Erklärung beobachteter Bewußtseinserscheinungen aufbauen. Mit dieser Ablehnung der dogmatischen Spekulationspsychologie läßt sich aber durchaus vereinbaren, daß der Unterricht bei dazu zwingender Gelegenheit den Blick auf Fragen der Weltanschauung wirft und Probleme wie das vom Verhältnis von Leib und Seele, von der psychischen Kausalität usw. ausführlicher darstellt, wie sich überhaupt der psychologische Unterricht immer über eine reine Naturwissenschaft des Seelenlebens hinauserheben soll, dabei überall mit letzter Deutlichkeit die Grenze zwischen Wissen und Glauben, zwischen Hypothese und Empirie aufzeigend.



4. Das große Verdienst, das der Herbartschen Psychologie um die Begründung und den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik zu danken ist, kann unsere Zeit nicht mehr verpflichten, auch weiterhin diese überholte Lehre, gegründet auf „Erfahrung, Metaphysik und Mathematik", noch fernerhin im Seminarunterricht zu bieten. Denn mit ihrem ausgesprochenen Intellektualismus ist sie in der Grundanschauung unhaltbar geworden und erweist sich unfähig, die Ergebnisse der neueren Forschungen zu assimilieren. An ihre Statt muß eine Lehre treten, die dem Stande des gegenwärtigen Wissens entspricht und die zugleich die starke pädagogische Reformbewegung unserer Zeit zu tragen vermag. Geeignet erscheint das System Wundts (oder eins Wundtscher Richtung). Man erwäge, daß so der Forderung einer strengen Erfahrungsseelenlehre genügt ist, daß der Wundtsche Voluntarismus zusammenstimmt mit der neuzeitlichen Forderung einer Pädagogik der Tat und der Persönlichkeitsbildung, daß dieses System einen straffen und wundervollen Aufbau der Bewußtseinserscheinungen bietet, daß es fernerhin bei der erstaunlichen Universalität seines Schöpfers die innerlichsten Beziehungen zu nahezu allen Gebieten der Erkenntnis und des praktischen Handelns unterhält, daß endlich in ihm der Ausgangspunkt zu einer nicht geringen Anzahl psychologischer Lehrgebäude neuerer Forscher gefunden ist, die auf dem Altmeister der modernen Psychologie fußen. Wenn Wundts psychologische Theorie ganz auffällig die pädagogische Applikation vermeidet, so darf nicht verkannt werden, daß eine solche wirklich, wie es bereits eine umfängliche Literatur zeigt, in äußerst fruchtbarer Weise auszuführen ist. Empfehlenswert erscheint hierzu freilich, die Wundtsche Terminologie für die pädagogische Verwertung hier und da geschmeidiger zu gestalten.

Keinesfalls aber darf die Herbartsche Psychologie im Seminar ganz und gar übersehen werden; bleibt doch sonst die starke und sich noch am Leben erhaltende pädagogische Schule der Herbartianer, die in sehr wertvoller und nicht zu umgehender Literatur die Unterrichts- und Erziehungswissenschaft ausgebaut hat, unverständlich. So weit nun hieraus eine kurze Einführung in Herbarts psychologische Grundanschauungen zu fordern ist, kann dies geschehen in den Psychologiestunden bei Gelegenheit vergleichender Betrachtungen, fernerhin in der Theorie der Pädagogik, sobald diese auf charakteristische Auffassungen der Herbartianer stößt und schließlich in der Geschichte der Pädagogik, die so wie so den Philosophen und Pädagogen Herbart wegen seiner historischen Stellung ausführlicher würdigen muß.

Dringlich jedoch ist zu warnen vor dem mit großer Naivität gewagten Versuche einiger moderner Lehrbücher, den überlebten Herbartschen Anschauungen durch äußerlichen Aufputz mit einigen aufgegriffenen, lose eingefügten Ergebnissen der modernen psychologischen Forschung künstlich neue Lebenskraft einzuflößen. Diese Verquickung von ganz wesensverschiedenen Grundauffassungen muß zu einer unheilvollen Verwirrung und unerträglichen Unsauberkeit des Denkens führen. Desgleichen richtet es in den jungen Köpfen, die zu solcher vergleichenden Betrachtung noch nicht reif sein können, nur Schaden an, wenn nach einem von früher her be-



liebten Verfahren zu einem psychologischen Thema die divergenten Lehrmeinungen einer Vielzahl von Denkern geboten werden. Es ist von nöten, daß der Unterricht vorerst einmal in einem Lehrgebäude heimisch mache.

II. Zu den Lehrgängen.

1. Der Gesamtaufbau des psychologischen Unterrichts ist beherrscht von dem Leitgedanken, daß das neue Fach unten kräftig als ein in sich selbständiges Wissensgebiet einsetzt, dann auf der mittleren Stufe in Anwendung zur Pädagogik kommt und oben schließlich einmündet in die philosophischen Betrachtungen, in denen eine — für die Ausbildung der Lehrerpersönlichkeit besonders wichtige — einheitliche Welt- und Lebensanschauung zu gewinnen ist. Demgemäß bewegt sich der Lehrgang der III. Klasse im Gebiete der systematischen Lehre vom menschlichen Bewußtsein und verknüpft damit die physiologische und experimentelle Psychologie; die II. Klasse betreibt sodann auf diesem Unterbau die pädagogische Psychologie und betont dabei die Psychologie der individuellen Differenzen und die Kinderpsychologie, worauf schließlich in der I. Klasse in einer nicht von der Psychologie selbst bestimmten Ordnung allgemeineren und höchsten Gedankengängen nachgegangen wird: ausgewählten völkerpsychologischen Problemen, bedeutsamen psychophysischen Grundfragen, der Psychologie der praktischen Lebensführung, sowie der wissenschaftstheoretischen Stellung der Psychologie.

2. Die systematische Entfaltung der Lehre vom Bewußtsein in Klasse III darf unter keinen Umständen ihren Ausgang nehmen in der Behandlung so allgemeiner Themen wie: Begriff der Seele, Methoden der Psychologie usw. Sie hat ihre Ansatzpunkte vielmehr zu gewinnen durch eine einleitende Betrachtung und Analyse des Bewußtseinsverlaufs, wie er sich der Selbstbeobachtung als eine stetige Reihe komplexer Vorgänge darstellt; sie behandelt sodann in den Empfindungen und einfachen Gefühlen die psychischen Elementarerscheinungen, bespricht als psychische Gebilde die Vorstellungen und Gemütserregungen (zusammengesetzte Gefühle, Affekte, Willensvorgänge) und verweilt endlich länger bei der möglichst ausführlichen Darstellung des psychischen Zusammenhanges, dessen höchste Form zuletzt in dem Ichbewußtsein erkannt wird. Damit ist dann ein natürlicher Übergang zur Lehraufgabe der II. Klasse, zur differentiellen, genetischen und pädagogisch-psychologischen Betrachtung des psychischen Lebens, gefunden.

Nicht zu empfehlen ist für den Kursus der III. Klasse die hier und da angeratene flüchtige Erledigung der Sinnespsychologie, denn dieses Gebiet hat seinen Wert darin, daß es durch die reiche Möglichkeit, das Experiment anzuwenden, außerordentlich in der Beobachtung und Analyse seelischer Erscheinungen übt, daß es für die Erfassung der komplexen Funktionen und zwar besonders solcher, die für die Pädagogik Bedeutung haben (Lesen, Schreiben, Sprechen usw.), deren Elemente bereitstellt und daß es mancherlei in anderen Fächern erworbenes Wissen (Anthropologie, Biologie, Physik und Chemie) in neue Verbindungen und Beleuchtungen setzt. Zu vermeiden nur ist der methodische Fehler, daß die Betrachtung eines Sinnesgebietes



den Ausgang von physiologischen und physikalischen Erscheinungen nimmt und sich in ihnen verliert, anstatt das Psychologische in den Vordergrund zu stellen und von dem beobachteten seelischen Tatbestand aus dann die Heranziehung physikalischer, physiologischer u. a. Erkenntnisse zu versuchen.

Da für eine selbständige Behandlung der Psychopathologie und Tierpsychologie, die beide für die Pädagogik von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind, kein Raum im Lehrplan verfügbar ist, müssen sie in der Weise Berücksichtigung erfahren, daß aus ihnen gelegentlich im Rahmen der generellen Psychologie (wie auch später) wichtigere Erscheinungen herangezogen werden. Ebenso ist die systematische Darstellung fortwährend mit Stoffen aus der Psychologie des werktätigen Lebens zu durchsetzen.

Anhang: Erfahrungsgemäß stellen sich dem Beginn des psychologischen Unterrichts, so starkes Interesse ihm auch entgegengebracht wird, bedeutende Schwierigkeiten darin entgegen, daß eine neue Art der Einstellung gefordert wird, daß die vulgärpsychologischen Auffassungen und Ausdrücke sich hindernd in den Weg stellen, vor allem auch darin, daß bei einer systematischen Behandlung, die von den Elementen zu den Zusammenhängen fortschreitet, mit Erscheinungen begonnen wird, die in der Wirklichkeit nie isoliert auftreten, sondern erst das Produkt einer tiefgehenden Analyse und schwer genug auszuführenden Abstraktion sind. Diese Schwierigkeiten lassen sich mit noch ganz besonderem Gewinn dadurch beheben, daß der Unterricht nicht mit dem System, sondern mit einem in ungebundener Form verlaufenden psychologischen Arbeitskursus beginnt, der kleine experimentelle Untersuchungen ausführt, Sammlungen kasuistischen Materials veranstaltet und diese bearbeitet, leichtere psychische Tatbestände allseitig behandelt, einfache Texte der fachwissenschaftlichen Literatur studiert und die mannigfachsten Beobachtungsaufgaben löst.

Die einzelnen Themen dürfen hierbei in alle Gebiete des Systems hineingreifen. Anordnend wirkt nicht das Prinzip fachwissenschaftlicher Ordnung, sondern der didaktische Grundsatz der aufsteigenden Schwierigkeit, in der Weise durchgeführt, daß sich die geforderte Arbeitsleistung der Klasse von einfachen zu immer zusammengesetzteren Formen fortbewegt. Die Vorteile eines solchen Einführungskursus in der Form des Arbeitsunterrichts sind unverkennbar. Die Schülerinnen werden von der ersten Stunde an in vollste Aktivität versetzt; sie sind ständig auf echt psychologisches Denken eingestellt, lernen in eigner Arbeit die Methode des exakten Forschens kennen, erarbeiten sich konkretes Material, das in Gestalt von festgehaltenen Beispielen, in Form von Niederschriften, Tabellen, Kurven usw. für den gesamten weiteren Unterricht stets zur Verfügung bereitsteht; sie erwerben mühelos die Terminologie; es treten ihnen die zur Behandlung stehenden psychologischen Objekte nicht als Ergebnisse einer vorangegangenen Abstraktion, sondern als Tatbestände des wirklichen Erlebens entgegen; die Klasse erarbeitet sich im Fortschritte des Kursus durch die vergleichende, ordnende und gruppierende Tätigkeit ganz selbständig kleine Systemstücke, und das Interesse wird so andauernd wach erhalten. Vollzieht sich auf dem Untergrund dieses Arbeitskursus dann die Darstellung eines geschlossenen Systems, so wird sich dies in raschem Zuge und nun auch unter stärkster



Mitarbeit der Schülerinnen, die jetzt das Durchgenommene und Selbsterarbeitete in wissenschaftlichen Zusammenhang bringen sollen, vollziehen können.

3. In der II. Klasse wird der Unterricht aus dem weiten Kreis der pädagogischen Psychologie vorzüglich solche Teilgebiete gründlich bearbeiten, die zuerst in möglichst unmittelbarer Beziehung zu dem auf derselben Stufe zu behandelnden didaktischen Stoffe und sodann zu der späteren praktischen Berufsarbeit stehen. In den Mittelpunkt sind demgemäß die psychischen Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens, besonders die des schulpflichtigen Alters zu stellen, wobei es nötig wird, daß unter Heranziehung anthropologischer, sozialer und psychopathologischer Tatsachen der Ausbau einer geschlossenen Jugendkunde gelingt, in der nichts Wesentliches mehr fehlt. Zuerst wäre zu zeigen, welchen Werdegang das kindliche Bewußtseinsleben nimmt. Es empfiehlt sich, hier im Querschnitte wie im Längsschnitte zu betrachten: einmal die einzelnen Stufen der Entwicklung in ihrer Gesamterscheinung darzustellen, das andere Mal die verschiedenen Funktionen gesondert in ihrer allmählichen Ausbildung zu verfolgen. An diese genetische wird sich die differentielle Betrachtung anschließen, die sowohl die psychischen Einzelerscheinungen nach ihren individuellen Unterschieden zu behandeln, als auch konkrete Typenbilder von Kinderseelen herauszustellen hat und dabei die praktische Verwertung der Individualpsychologie (Intelligenzprüfungen usw.) nicht versäumen darf. Den Abschluß möchte — im Zusammenhang mit den pädagogischen Unterweisungen — eine Psychologie der Schuldidaktik bilden. Hier mögen insbesondere die von der Bildungsarbeit in den verschiedenen Fächern verlangten komplizierten Funktionen (Rechtschreibung, Rechnen, Übersetzen usw.) eine vertiefte Analyse erfahren, wobei anzustreben ist, daß der pädagogische und psychologische Unterricht sich einander entgegenkommen und eine Verständigung herbeiführen.

III. Zum Lehrverfahren.

I. Allgemeine Grundsätze der Unterrichtsgestaltung.

1. Soll die psychologische Unterweisung ihre volle Bildungskraft auswirken, soll sie insbesondere die zuverlässige Grundlage für den Aufbau der Erziehungs- und Unterrichtslehre bieten, dann muß durchgängig an dem Prinzip der wissenschaftlichen Erfassung des Stoffes festgehalten werden.

Die Erfüllung dieser Grundforderung geschieht u. a. dadurch, daß der Unterricht eine klare und bestimmte Fachsprache, an die unerbittlich streng zu gewöhnen ist, herausarbeitet, daß er nicht bloß Ergebnisse überliefert, sondern auch zeigt, auf welchem Forschungswege die Psychologie ihre Erkenntnisse erarbeitet hat, daß er am richtigen Orte der kritischen Beurteilung Raum gibt, daß er die Schülerinnen nach dem Maße ihrer Kraft zu selbständigen kleinen Arbeiten anleitet, daß er insbesondere auch in die Fachliteratur einführt und ihre Verwendung einübt. Von hohem sittlichen Werte ist dabei, daß die Schülerinnen vom Geiste der Wissenschaftlichkeit die absolute Ehrlichkeit und Gewissenhaftigkeit des Forschers empfinden lernen und daß sie selbst solchen Wahrheitseifer dort verwirklichen, wo sie aus

ihrer eigenen Erfahrung auf Grund der Selbstbeobachtung und aus ihren selbständigen experimentellen Ermittlungen eine Beisteuer zum Unterricht geben. Es wird sich ferner der wissenschaftlich orientierte Psychologieunterricht auch darin deutlich kennzeichnen, daß er einen bekannten Mißgriff früherer Lehrbücher vermeidet: die unzulässige Deduktion von psychologischen Begriffen und Gesetzen aus Schriftstellen der schönen Literatur — ein Verstoß wider Wissenschaft und Kunst zugleich. Keineswegs soll aber damit behauptet sein, daß belletristische Texte nicht als Illustrationsmaterial und als Übungsstoff zu psychologischen Interpretationen eine sparsame und vorsichtige Verwendung finden dürften; nur ihr Wert als Erkenntnisquelle ist bestritten. Noch weniger soll mit dieser Warnung die Ästhetik in ihrer psychologischen Seite — die im Gegenteil in den Gebieten des künstlerischen Schaffens und Genießens eine starke Betonung finden möchte — von der Psychologiestunde weggewiesen werden. Noch eins: der Psychologieunterricht, der auf Wissenschaftlichkeit hält, verfällt auch nicht in jene verbreitete logizistische Behandlung der Bewußtseinsphaenomene, bei der die Ergebnisse einer logischen Reflexion über die psychischen Inhalte in die Wirklichkeit des tatsächlichen seelischen Geschehens hineingelegt und hineingedeutet werden. (Vgl. die alten „Assoziationsgesetze".)

2. Aber der Grundsatz der Wissenschaftlichkeit darf nicht dazu verleiten, die Seminarpsychologie zu einer reinen Theorie auszugestalten. Er muß sich vielmehr in Einklang setzen mit dem Prinzip der Anwendung. Einesteils wird so die Psychologie angewendet auf die Pädagogik, andernteils auf die persönliche Betätigung in den Gebieten der praktischen und geistigen Lebenshaltung. Nicht zuletzt mag die praktisch angewendete Psychologie die Schülerinnen zur Erfassung ihres eignen Seelenlebens in seiner individuellen Ausprägung führen und ihnen mit solcher Erkenntnis kräftige Motive zur selbstgewollten und selbstgeleiteten Entfaltung ihres Ichs geben.

3. In enger Verbindung mit dem Prinzip der Anwendung steht das Prinzip der didaktischen Konzentration. Nach ihm muß der Unterricht in der Psychologie mit der Bildungsarbeit in den anderen Fächern die regsten Wechselbeziehungen unterhalten, sei es, daß er erarbeitete Stoffe für seine Zwecke heranzieht, auf ihnen fußt, sie in wertvolle Verbindungen bringt, von neuen Seiten her erfaßt und als Gegenstand der Anwendung heranzieht, sei es, daß er im Interesse der andern Disziplinen bestimmte psychologische Gedankengänge weiter verfolgt und gewisse psychologische Tatbestände eingehender behandelt, als es der eigene fachwissenschaftliche Zweck erfordern würde. So berühren sich dann Religionslehre, Geschichte, Geographie und Sprachen in den völkerpsychologischen Problemen von Sprache, Mythus, Religion, Kunst und Sitte; so unterstützen sich auch die Psychologie und die Naturwissenschaften gar nicht so unwesentlich; so dürfen insbesondere keinesfalls — wie bereits hervorgehoben — die pädagogischen und psychologischen Unterweisungen beziehungslos nebeneinander hergehen — eine Forderung, deren Erfüllung am besten durch eine Personalunion der beiden Fächer gesichert wird.

4. Das Prinzip der Anschaulichkeit und der induktiven Entwicklung, das für alle Unterrichtsarbeit, soll sie nicht in Verbalismus ausarten,



so wichtig ist, bekommt darum für die Psychologie ein besonderes Schwergewicht, weil ihr Gegenstand schwierig wie kein anderer ist und bei unsicherer Empirie zum Tummelplatz für vage Gedankenkonstruktionen wird. Es ist darum Sorge zu tragen, daß auf allen Stufen die Orientierung am konkreten Material in ausreichender Weise geschieht. Dazu ist im einzelnen erforderlich das stete Dringen auf Selbstbeobachtung, die Sammlung und Bearbeitung kasuistischer Stoffe, die Verwendung des psychologischen Experimentes und die Verwertung von gegenständlichen Lehrmitteln, in denen irgendwelche psychologische Vorgänge einen Ausdruck finden.[1])

5. Starken Einfluß muß zuletzt auch das vornehmste Kennzeichen aller didaktischen Kunst — *die nachträgliche Erregung der Eigentätigkeit* — auf die Gestaltung des Psychologieunterrichts gewinnen. Es gilt z. B. zu erzielen, daß die Schülerinnen bei der Bereitstellung und dem Erwerb des Lehrstoffs sich durch reichlichste Selbst- und Fremdbeobachtung, durch Literaturstudien und durch die Schulversuche, sowie durch das Herzutragen von verwertbaren Stoffen aus anderen Disziplinen selbständig beteiligen. Dabei kann der Unterricht den feinen Reiz persönlichster Arbeit dadurch gewinnen, daß im steten Fortschritt der Betrachtungen und Untersuchungen allmählich eine Sammlung in der Klasse selbsterworbenen Materials an ganz individuellen Merkbeispielen, Tabellen, Kurven, Bildern usw. heranwächst, die den sichern konkreten Untergrund der Hauptbegriffe und Gesetze bildet und zur Illustration und als Arbeitsstoff für die weitere Verwendung jederzeit bereit steht. Eine andere Richtung eigentätiger Arbeit ist einzuhalten bei der *Verarbeitung* des Stoffes, in Sonderheit bei der Aufwerfung von Problemen und Zielfragen, beim Auffinden des Verfahrens zur Lösung, bei der Verknüpfung und Fixierung des gewonnnenen Materials, bei der Übertragung der Ergebnisse auf die psychologischen Anwendungsgebiete.

6. Das Prinzip der Eigentätigkeit darf aber nicht so überspannt werden, wozu gerade die Psychologie leicht verführen könnte, daß es das Prinzip der *didaktischen Ökonomie* verletzt. Wo durch die zeitraubende selbständige Arbeit der Klasse ein nur wenig gehaltvoller, im Zusammenhang aber doch notwendiger Stoff keinen formalen Gewinn und nur eine geringe, materiale Ausbeute liefert, ist das abkürzende, unter Umständen vortragende (dabei immer anschaulich entwickelnde) Lehrverfahren am Platze, umsomehr, als auch diese Art des Lernens durchaus nicht zu vernachlässigen ist.

II. Besondere unterrichtliche Maßnahmen und Veranstaltungen.

1. Völlig unzureichend ist es, wenn sich der *experimentierende* Unterricht nur mit einigen notdürftigen, der Physik und Physiologie entlehnten Versuchen im sinnespsychologischen Gebiete genügen läßt; er muß vielmehr insbesondere die der Psychologie eigenen und darunter hauptsächlich die auf zusammengesetztere Funktionen übergreifenden Untersuchungsverfahren anwenden und so z. B. in die exakten Untersuchungen der Gedächtnis-, Phantasie- und Verstandesleistungen, der Gefühls- und Willensphänomene einführen. Dazu aber ist die Einrichtung und Unterhaltung eines psycholo-

[1]) Vergl. hiorzu auch S. 494 unter „Anhang“.



gischen Laboratoriums unerläßlich, deren Grundstock außer kleineren Instrumenten zumindest Tachistoskop, Kymographion, Gedächtnisapparat und Anordnungen für die Messung kleiner Zeiten enthalten muß. Der oberste Gesichtspunkt für den Ausbau ist der, daß die Sammlung didaktischen Zwecken und nicht fachwissenschaftlichen Forschungen zu dienen hat. — Alle Versuche, die in spielerischer Weise oder nur um des Versuchs willen geschehen und nicht fest in den Unterricht eingefügt sind, ferner solche, die in ihrer Anordnung den Schülerinnen nicht durchsichtig werden und gegenüber dem Zeit- und Kraftaufwande nur ein kümmerliches Ergebnis liefern, sind abzulehnen. Zu pflegen wären insbesondere solche Versuche, bei denen im Klassenexperimente die Gesamtheit der Schülerinnen als Versuchspersonen und der Lehrer oder eine Schülerin als Versuchsleiter fungiert; zumeist wird jedoch die Klasse in einzelne, für sich arbeitende Gruppen aufzulösen sein. Die didaktische Einordnung des Experiments in den Gang des Unterrichts kann mannigfach geschehen; es kann illustrierend und bestätigend, oder es kann problemlösend und erkenntnisschaffend auftreten. Jedenfalls hat aber der Versuch nicht eine einseitige Tätigkeit des Lehrers darzustellen, sondern er muß möglichst die Schülerinnen zur Anteilnahme heranziehen. So beteiligt sich die Klasse bereits an der Problemstellung, wie an der Ersinnung des Untersuchungsverfahrens und der Herstellung der Versuchsanordnung; sie beschafft sich häufig in manueller Tätigkeit bei dazu geeigneten Experimenten selbst das Versuchsmaterial (kleine Instrumente: wie Reizhaare, Reihen von Rechtecken, Tabellen, Reizwörtern usw.); sie stellt für das Klassenexperiment wie für die Arbeit in einzelnen Gruppen die Versuchsleiter, die Versuchspersonen, die Protokollanten; sie stellt die Ergebnisse selbständig in tabellarischer, graphischer oder sprachlicher Form dar, bearbeitet und fixiert sie und ordnet den wissenschaftlichen Ertrag in das System ein.

Um einem Mißverständnis zu begegnen: der psychologische Unterricht hat mit der Pflege des Experiments weder die Absicht, künftige Forscher zu erziehen, noch etwa gar „experimentierende Lehrer" auszubilden; ihm ist der Schulversuch Mittel zum anschaulichen Erwerb von psychologischen Kenntnissen und eine Maßnahme zur Schulung der psychologischen Beobachtung, womit der Gesichtspunkt gefunden ist, unter dem die Auswahl, die Art der Ausführung und die didaktische Eingliederung des Schulversuchs geschieht.

2. Neben dem Experiment bildet die planvolle Beobachtung eigenen und fremden Seelenlebens eine wichtige didaktische Veranstaltung. Zu ihrer Ausführung bedarf es, soll sie wirklichen Wert haben, der genauen Anleitung durch den Unterricht. Es sind hierzu bestimmte, der Schwierigkeit nach geordnete Aufgaben in Verbindung mit den verschiedensten psychologischen Themen zu stellen und zu ihrer Lösung die Art des Verhaltens, sowie die Mittel und die Richtung der Beobachtung anzugeben. Besonders die Lehrpraxis in der Übungsschule muß mit solcher beobachtenden Tätigkeit verbunden sein. Hier ganz besonders ist es wichtig, daß den Seminaristinnen für ihre Erkundungen scharf begrenzte, nach dem Umfang sich erweiternde und nach der Kompliziertheit oder Feinheit des Objektes sich steigernde Beobachtungsfelder bestimmt werden, daß ihre Aufmerksamkeit sich beispiels-

weise der Reihe nach richtet auf eine bestimmte geistige Funktion, die der Unterricht einzeln oder in wechselnder Verknüpfung mit anderen ins Spiel setzt, auf das differentielle Verhalten der verschiedenen Schülerinnen und die in der Arbeitsgemeinschaft vertretenen Typen, auf die Wirkungen und Erscheinungen im „Gesamtgeist der Schulklasse". Hierbei ist vor einer Überspannung zu warnen: das psychologisch-wissenschaftliche Interesse darf nicht die pädagogische persönliche Anteilnahme am Unterrichtsprozesse und an den Schülern ertöten und muß mit der feinen Diskretion geschehen, die ein Ausdruck ist für die Ehrfurcht vor dem wundersamen Walten in dem sich entfaltenden Menschengeiste. — Auch die unterrichtliche Pflege der Selbstbeobachtung birgt Gefahren. Im Übermaß betrieben, führt sie besonders bei jungen Mädchen leicht zu einem krankhaften, unablässig das seelische Leben begleitenden, peinvollen Hange, unter dem schließlich das natürliche Sichgeben erstirbt und damit ein dauernder Schaden für die an freier Entfaltung gehemmte Persönlichkeit entsteht. Bei den ersten Anzeichen des zur Sucht ausartenden Zwanges der Schülerinnen, ständig in sich hinschauen und sich zergliedern zu müssen, ist alle ausdrückliche Forderung des Unterrichtes zur Selbstbeobachtung einzustellen.

3. Die Eigenart des psychologischen Gegenstandes, daß ihm nicht beharrende Dinglichkeit zukommt, sondern das er seiner Natur nach ein sich abspielendes Geschehnis ist, berechtigt den Unterricht, daß er dort, wo sich in seinem Gange unerwartet bestimmte, charakteristisch ausgeprägte Bewußtseinserscheinungen darbieten, eine selten günstige Gelegenheit wahrnimmt und so auf geringe Kosten der Planmäßigkeit dem Grundsatze der Anschaulichkeit im höchsten Grade gerecht wird. Daß auch die Schülerinnen von sich aus auf die Gunst einer solchen Lage aufmerksam machen dürfen, liegt in der Forderung der Eigentätigkeit einbeschlossen.

4. Viel Sorgfalt erheischt die Verwertung wissenschaftlicher Literatur. Sie ist immer in festester Eingliederung in den Lehrgang zu betreiben, etwa derart, daß gehaltvolle und durch die Schülerinnen ergreifbare Literaturabschnitte die Einführung in ein neues Teilgebiet geben, oder daß sie als Übungsstoffe zur Ergänzung und zur Anwendung des behandelten Stoffes, oder als Übung in der vergleichenden Betrachtung und Beurteilung dienen. Die neuere Literatur bietet an solchen Texten in ihren systematischen Werken, den zahlreichen monographischen Darstellungen, den Sammelheften und den Zeitschriften eine reichliche Auswahl. Zu beachten ist nur, daß eine gründliche Anleitung zu der gewinnbringenden Lektüre und Bearbeitung der wissenschaftlichen Darstellungen gegeben werde. Dies geschieht, indem innerhalb des Unterrichts der Lehrer mit der Klasse gemeinsam mehrere allen Schülerinnen vorliegende Schriftstücke durcharbeitet und daran die Arbeitsweise entwickelt und zeigt. Eingegliedert wird die oft in arbeitsteiligem Verfahren bewältigte Lektüre in den Unterricht durch Referate, an die sich Diskussionen anschließen, oder durch freies Hineinspielen des Gewinnes in den laufenden Gang des Unterrichts.



Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zur Weiterentwicklung des Lehrerbildungswesens hat Schulrat Dr. R. Seyfert die folgenden Leitsätze, die er in der „Deutschen Schulpraxis" auseinandersetzt, aufgestellt.

1. Das Seminar muß aus seiner Vereinzelung herausgeholt und organisch in die Reihe der übrigen höheren Schulen eingeordnet werden.

2. Dies ist nur zu erreichen, wenn der innere Ausbau so vorgenommen wird, daß die Gemeinbildung der Berufsbildung vorausgeht.

3. Für die Gemeinbildung, die das Seminar vermittelt, muß das Ziel, Lehrer zu bilden, immer im Auge behalten werden; dennoch soll sie so gestaltet werden, daß auch andere Berufe auf ihr sich aufbauen können. Das Seminar soll ein eigenes neues Schulideal — die nationale deutsche höhere Schule — darstellen.

4. Das Unterrichtsverfahren soll so ausgestaltet werden, daß der Bildungsvorgang zu einem bewußten inneren Erlebnis des Schülers werde.

5. Die Berufsausbildung soll akademischer Art werden und auf philosophischer Grundlage exakt wissenschaftliches Arbeiten anregen.

Man vergleiche Seyferts Anschauungen mit den Gedanken, die Hugo Gaudig in seiner jüngsten Schrift „Das Lehrerseminar der Zukunft als deutsche Schule" (Union Deutsche Verlagsgesellschaft Berlin) entwickelt.

Eine städtische Berufsberatungsstelle für die schulentlassene Jugend besteht in Leipzig. Sie ist hervorgegangen aus einer gleichen Einrichtung innerhalb des Arbeitsnachweises und ist dann mit diesem seit 1. Juli 1917 in die Stadtverwaltung übernommen worden. Beteiligt an der tätigen Mitwirkung sind Vereine der Arbeitgeber, sowie Arbeiterverbände aller Richtungen, desgleichen die Lehrer- und die Lehrerinnenvereine, die Ärzteschaft, gemeinnützige Vereinigungen usw. Sie haben einen Beirat eingesetzt, in dem u. a. die Lehrerschaft und die Direktorenkonferenz vertreten sind. An einzelnen Schulen sind von der Beratungsstelle besondere Vertrauensmänner eingesetzt worden. Neben dieser städtischen Berufsberatungsstelle wirkt eine zweite, die von den Innungen eingerichtet worden ist.

Breslauer Ausstellung, Vorträge und Kurse für Kleinkinderfürsorge. Die vom Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zusammengestellte Ausstellung für Kleinkinderfürsorge wird als Wanderausstellung durch eine Reihe deutscher Orte gesandt. In Breslau war sie vom 10. April bis zum 9. Mai ds. Js. Über die Ausstellung selbst hat Aloys Fischer in dieser Zeitschrift (Bd. 17, S. 531) bereits berichtet. Auch in Breslau stieß sie auf lebhafte Teilnahme (bes. von Müttern und künftigen Berufs-Erzieherinnen, wie Lehrerinnen, Jugendleiterinnen, Kindergärtnerinnen u. a.). Freilich spricht die Ausstellung nicht in allen Teilen (bes. nicht in den pädagogisch-psychologischen) eine dem Laien ohne weiteres vollverständliche Sprache; die Erfassung ihres Lehrgehalts setzt beim Besucher eine Fülle fachlicher Apperzeptionsvorstellungen voraus. Daher war es sehr zweckmäßig, daß dem Publikum in einer Reihe mit der Ausstellung verbundener Vorträge und Kurse diese notwendigen Vorkenntnisse und Einstellungen vermittelt und ihm auch in Führungen unmittelbare Hinweise



gegeben wurden. Den ersten großen Vortrag hielt Frl. Dr. Baum-Hamburg über: „Die Not des Kleinkindes in Stadt und Land". Sie besprach die besonderen Gefahren des Kleinkindes, das gegenwärtig weder die Betreuung des Säuglings noch die Beaufsichtigung des Schulkindes erfährt, und wies vor allem auf die Familienfürsorge und die Gründung sozialer Jugendgruppen als Mittel zur Minderung der Kleinkindernot hin. „Des Kleinkindes körperliche Entwickelung und seine Gesunderhaltung" behandelte Prof. Dr. Stolte, der Direktor der Breslauer Kinderklinik. Die Entwickelung des kleinen Kindes bedarf der systematischen Hilfe des Erwachsenen. Besondere Aufmerksamkeit verlangen die Verhütung von Unglücksfällen und Infektionskrankheiten („Kriechinfektionen"!) sowie die Gesunderhaltung des Nervensystems und die Unterbringung an hygienisch durchaus einwandfreien Orten. Den dritten Vortrag hielt Unterzeichneter über: „Die Psychologie im Dienst der Kleinkindererziehung". Eine naturgemäße Erziehung hat die von der Psychologie festgestellten Metamorphosen der frühkindlichen Entwickelung wie überhaupt die Tatsache zu beachten, daß sich das Kind vom Erwachsenen auch qualitativ, strukturell unterscheidet. Daß das Kind von Anfang an zu erziehen ist, ergibt sich aus der Konvergenztheorie, nach der der Mensch ein Produkt aus angeborenen Anlagen und aus Milieuwirkungen ist; eine unberechtigte Erkünstelung wäre es, wollte man anfangs die bewußt-erzieherischen Einwirkungen ausschalten. Neben der vorwissenschaftlichen und der außerwissenschaftlichen Erfassung jugendlichen Seelenlebens, d. h. neben der Alltagserfahrung und der Intuition, muß auch die wissenschaftliche, d. h. die Jugendpsychologie, als mindestens gleichberechtigt in den Dienst der Kleinkindererziehung gestellt werden. Um die jugendpsychologische Arbeit für die Kleinkindererziehung recht fruchtbar zu machen, sollten — am besten im Anschluß an den zu fordernden schulpsychologischen Dienst — besondere städtische (vielleicht auch staatliche) Einrichtungen getroffen werden (Vorträge, Kurse, Auskunfts- und Untersuchungsstellen, Büchereien und dgl.). Im vierten Vortrag: „Kinderschutz, insbesondere Kleinkinderfürsorge, eine Forderung des Tages und der Zukunft" verbreitete sich Rektor Langanki-Hindenburg (O.-S.) über die verschiedensten Fragen des weiten Gebietes.. Frau Geheimrat Körner-Breslau gab im letzten Vortrage: „Die Mutter als Erzieherin" aus reicher Erfahrung eine Fülle praktischer Anregungen. Außer den Vorträgen fanden ein sogenannter Ferienkursus und vier Sonderkurse statt. In dem drei Sitzungen umfassenden Ferienkursus sprach Dr. med. Steinitz „Über die körperliche Pflege und den Schutz des Kindes in der Familie und in Anstalten", Frau Direktorin Pawel über „Familien- und Anstaltserziehung des Kleinkindes" und Assessor Dr. Ollendorf über „Notwendigkeit, Aufgaben und Wege der Kleinkinderfürsorge in sozialer Beziehung". Die Sonderkurse umfaßten jeder drei Sitzungen. Im hygienischen Kursus behandelte Dr. Bossert, Assistent an der Breslauer Kinderklinik, die Hauptursachen für die gesundheitliche Minderwertigkeit vieler Kleinkinder, die Infektionskrankheiten, ihre Bedeutung und Verhütung, und die Bedeutung der Erziehung für Gesundheit und Gesunderhaltung des Kindes. Im psychologischen Kursus gab Unterzeichneter zunächst einen Überblick über die wichtigsten Methoden



psychologischer Erkenntnis jugendlichen Seelenlebens (Beobachtung, Psychographie, Experiment, Umfragen, Sammlungen), darauf über Ursachen und Verlauf der seelischen Entwickelung im Kleinkindesalter, und ging schließlich noch kurz auf einige ausgewählte Fragen der Kinderpsychologie (Anschauen von Bildern, Aussage, Lüge, Anfänge der Persönlichkeitsentwickelung) ein. Die Themen, über die Frl. G. Laszwitz, Seminarleiterin und Inspizientin am Breslauer Kindergartenverein, im pädagogischen Kursus vortrug, lauteten: „Die geistige Entwickelung des Kindes in den ersten sechs Lebensjahren als Grundlage aller späteren Erkenntnis. — Vom Spiel- und Tätigkeitstriebe des Kindes und seiner Förderung durch geeignete Spielmittel in Haus und Kindergarten. — Die berufliche und freie Arbeit der Erzieherin des Kleinkindes." Frl. Dr. Winkelmann, Geschäftsführerin des Breslauer Kinderschutzvereins, und Mag.-Assessor Dr. Varrentrapp teilten sich in den sozialen Kursus, der Belehrungen brachte über die Bedeutung vormundschaftsgerichtlicher Maßnahmen, Kindesannahme und -abgabe, Inseratenbeobachtung, Kriegspatenschaft und Fürsorge für aufsichtsbedürftige Kleinkinder erwerbstätiger Frauen. Besonders der zweite und der dritte Sonderkursus waren recht stark (von ungefähr je 250 Teilnehmern) besucht. Von der Möglichkeit, sich am Ende jeder Sitzung durch Fragen an den Vortragenden weitere Klarheit zu verschaffen, machten die Kursusteilnehmer weitgehenden Gebrauch. A. Mann.

Ein Preisausschreiben über Probleme und Gestaltungen der Volksbildung schreibt das Volksbildungshaus Wiener Urania mit vier Preisen aus, davon einen zu 2000, einen zu 1000 und zwei zu je 250 Kronen. Ausgehend von einer wissenschaftlichen Klarstellung und Abgrenzung des Begriffs der Volksbildung, sollen die Fragen der modernen Volksbildungsbewegung behandelt, die Organisation und die Entwicklungsmöglichkeiten der freien Volksbildungseinrichtungen sowie deren Verhältnis zum Unterrichtswesen kritisch untersucht und in Absicht auf praktische Ergebnisse eingehend dargestellt werden. Die Bezugnahme auf österreichische Verhältnisse und auf das österreichische Verwaltungsrecht ist erwünscht. Vorwiegend geschichtliche oder statistische Arbeiten kommen nicht in Betracht. Als Beispiel etwa mit zu behandelnder Einzelfragen werden unter andern genannt: Volksbildung und Volkserziehung, Volksbildung und Wissenschaft, Verhältnis der Volksbildung zu Familie, Schule, Heimat, Staat, Religion und Kunst, Volksbildung als akademischer Lehrgegenstand, Methodik und Didaktik des volkstümlichen Vortragswesens, Vortrag und Buch, Volksbildung, Volksunterhaltung und Volksgeselligkeit, die Volksbildung und die Heranziehung der weiblichen Jugend zum Hausfrauenberuf. — Der Höchstumfang, dessen Überschreitung bei hervorragenden Arbeiten die Preiskrönung indes nicht ausschließt, ist auf zehn Druckbogen festgesetzt. Die Arbeiten müssen mit Schreibmaschine geschrieben sein und sind, in üblicher Weise mit einem Kennwort versehen, bis zum 31. Mai 1918 dem Volksbildungshaus Wiener Urania, Wien I, Uraniastr. 1, einzusenden.

Nachrichten. 1. Das Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie nimmt mit Vorlesungen, Übungen und Experimental-



vorträgen seine bisher durch den Krieg teilweise unterbrochene Tätigkeit wieder auf. Der wissenschaftliche Leiter Privatdozent Dr. Max Brahn hält zunächst eine Vorlesungsreihe, zu der auch Nichtmitglieder des Instituts Zutritt haben, über Begabung, Berufswahl und Schule ab. Er behandelt: 1. Die Arten der Begabungsuntersuchung mit Experimenten. 2. Das gegenwärtig geltende System, Binet, Testexperimente. 3. Die Untersuchung der Persönlichkeit; Listen, Psychogramme. Die Korrelationsrechnung, mit Beispielen. 4. Die Persönlichkeit im Beruf, Möglichkeiten der Berufsuntersuchungen, Experimente. 5. Schule, Berufsberatung, Berufsnachweis.

2. Im Vorlesungsverzeichnis des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht in Berlin auf das Winterhalbjahr 1917/18 findet sich die Erziehungslehre mit folgenden beiden Vortragsreihen vertreten: Universitätsprof. Dr. E. Spranger in Leipzig, Grundtypen des Bildungsideales, und Universitätsprof. Dr. Karl L. Schäfer in Berlin, Experimentellpsychologische Übungen mit theoretischen Erläuterungen.

3. Die Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung veranstaltet im Winterhalbjahr 1917/18 in Leipzig die folgenden für Eltern und Erzieher bestimmten öffentlichen Vorträge, an deren jeden sich eine Aussprache anschließt: Privatdozent Dr. phil. Brahn „Einführung in das Seelenleben des Kindes“. Professor O. Frey „Gutes und schlechtes Spielzeug“ (verbunden mit einer entsprechenden Ausstellung). Frl. M. L. Schumacher „Richtlinien für die Beurteilung von Kinderbüchern und Jugendschriften“. (Erläutert an ausgewählten Beispielen.) Oberlehrer Dr. Warstat „Schularbeiten und Haus“. Privatdozent Dr. med. Hohlfeld „Ernährung und Pflege des Kindes“. Oberstabsarzt d. L. Dr. med. Haedicke „Kind und Alkohol“. Dr. med. H. Rohleder „Das Sexualproblem in der Erziehung“.

4. In den wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins für das Winterhalbjahr findet sich durch Direktor Dr. Buchenau angezeigt: a) Moderne Sozialpädagogen. b) Pestalozzi als Sozialphilosoph und Sozialpädagoge. c) Führende Psychologen der Gegenwart.

5. Die Herausgabe der Monatsschrift für höhere Schulen, die von dem verstorbenen Geheimrat Matthias begründet und bis zu seinem Tod geleitet wurde, haben nunmehr Provinzialschulrat Dr. Max Siebourg in Berlin und Gymnasialdirektor Dr. Paul Lorenz in Spandau übernommen.

6. Die „Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge“ setzt einen Preis von 1000 M. für die beste Arbeit „Vorschläge für eine Neugestaltung des Deutschen Jugendrechtes“ aus. Die Einreichung hat bis 1. April 1918 zu geschehen.

7. Prof. Dr. E. Spranger, Prof. für Philosophie und Pädagogik in Leipzig, hat einen Ruf nach Wien abgelehnt.

8. Durch den neuen Lehrauftrag für Psychophysik, den Prof. Dr. W. Wirth in Leipzig bei seiner Ernennung zum Direktor des neubegründeten Psychophysischen Seminars der Universität übernahm, ist sein früherer Lehrauftrag Philosophie nicht — wie verschiedenenorts irrtümlich berichtet wurde — aufgehoben worden. An Stelle des früheren Lehrauftrags für Philosophie, insbesondere Psychologie, besteht jetzt ein solcher für Philosophie, insbesondere Psychophysik.



Einzelbesprechungen.

Dr. Richard Falckenberg, Prof. der Philosophie in Erlangen, Hilfsbuch zur Geschichte der Philosophie seit Kant. 3. vermehrte Aufl. Leipzig 1917. Veit & Comp. 83 S. geb. 2,80 M.

Dieser gut bekannte, für die Zwecke der Auffrischung und Einprägung philosophiegeschichtlichen Wissens angelegte Auszug aus dem II. Teile von des Verfassers größerem Werke „Geschichte der neueren Philosophie" (7. Aufl. 1913) hat in der 3. Auflage durch ein Kapitel über Wundt und Eucken eine willkommene Ergänzung erfahren. Tr.

Prof. Dr. A. Messer, Die Hauptrichtungen der Philosophie der Gegenwart in Deutschland. München 1916. Reinhardt. 23 Seiten. 0,50 M.

Philosophie = Auseinandersetzung mit Religion, die teils freundlich, teils feindlich, teils nur mit Abbruch der Beziehungen geschehen kann. Zur ersten Art gehört die Neuscholastik, die, „nur als einen galvanisierten Leichnam zu erblicken", durchaus verfehlt wäre. Sie ist in der Lage, auf die Fragen: Woher die Welt? Wozu die Welt? Welches ist der Sinn des Menschenlebens? eine positive Antwort zu geben; sie hat auch durch einzelne ihrer Lehren befruchtend auf die moderne Philosophie eingewirkt. Ihr schließt sich an der moderne Protestantismus mit Harnack und Eucken als Hauptvertretern. Während aber E. mit der scholastischen Philosophie festhält an Gott, Freiheit und Unsterblichkeit, ist er sich wohl bewußt, daß mit rein theoretischen Beweisen auf dem Gebiete der Metaphysik wenig auszurichten ist und appelliert daher an das Wollen und Handeln des Menschen. In schroffem Gegensatz zu beiden steht die naturalistische Welt- und Lebensanschauung, die, gestützt auf die ungeheuere Entwickelung der Naturwissenschaft, ohne jede Metaphysik, ja im Gegensatz dazu, dem Leben einen Sinn abzugewinnen sucht. Sie macht eine scharfe Trennung zwischen Religion und Sittlichkeit und strebt eine Ethik an, die durchaus nicht — etwa weil atheistisch — in Eudämonismus auszulaufen braucht. (Nietzsche). Aber auch gegen diese naturalistische Philosophie, die sich zu sehr auf die Wissenschaft stützt und dem Gefühl zu wenig Raum läßt, besteht eine Gegenströmung in der Philosophie der Neuromantik, als deren Hauptvertreter Henri Bergson, Karl Joël und Ernst Horneffer genannt werden. Durch diesen Gegensatz wird von besonderer Bedeutung die Frage nach der Tragweite unseres Wissens, und damit führt uns M. ins Gebiet der Erkenntnistheorie. Zuerst wird der Positivismus Machs charakterisiert, daran schließt sich der kritische Idealismus der Marburger und Badener Schule. Nach Kennzeichnung der Stellung dieser antirealistischen Richtungen zum Wahrheitsbegriff geht M. über zum kritischen Realismus, als dessen Hauptvertreter E. v. Hartmann, Wundt, Stumpf, Volkelt, Külpe genannt werden. Durch Hinweis auf die Transzendenz unseres Denkens wird der kritische Realismus gestützt gegenüber dem Hauptargument der antirealistischen Richtungen, daß nämlich das Erkennen nicht über den Bereich des Bewußtseins hinausgreifen könne. Eine kurze Auseinandersetzung mit Positivismus, Idealismus und Pragmatismus schließt sich an. Der kritische Realismus gibt auch den Boden ab für eine neue Metaphysik.

Bonn. Oskar Kutzner.

F. Mahling, Der gegenwärtige Stand der Sittlichkeitsfrage. Gütersloh 1916. Bertelsmann. 126 S. 2,— M. (Sonderabdruck aus „Vierteljahrsschrift für innere Mission." 1916, Heft 1.)

Der Verfasser (Konsistorialrat in Charlottenburg) will Material bieten, um „eine klare Stellungnahme zu den uns durch den Krieg und die Erfahrungen, die wir darin gemacht haben, mit besonderem Ernst entgegentretenden Problemen und Aufgaben der Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten, der Überwindung des Geburtenrückganges, der Eindämmung der Prostitution, der dadurch gebotenen

sozialen Hilfeleistung und sittlichen Förderung zu ermöglichen". Das Buch gliedert sich in 4 Abschnitte: 1. Strafrecht und Prostitution; 2. Die Frage der Reglementierung der Prostitution; 3. Prinzipielle ethische Erwägungen; 4. Die Erfahrungen des Krieges und die dadurch gestellten Aufgaben.

Gießen. August Messer.

R. Sommer, Krieg und Seelenleben. Leipzig 1916. Nemnich. 95 Seiten. 1.— M.

Die Schrift ist aus einer Rektoratsrede entstanden, die Sommer an der Universität Gießen gehalten hat. Er widmet sie in erster Linie den deutschen Studenten, sodann allen unseren Feldgrauen, die an psychologischen Dingen Interesse nehmen.

Der Inhalt ist äußerst mannigfaltig und reichhaltig. Kurze Bemerkungen und längere Beobachtungen über die verschiedensten Themen werden wiedergegeben, die nicht nur die generelle und differentielle Individual-Psychologie betreffen, sondern sich weit darüber hinaus erstrecken. Behandelt werden unter anderem: Bereitschaft, Patriotismus, Kriegstüchtigkeit als erbliche Eigenschaft, Aussage, Spionage, Religion, Aberglaube, Presse, Kapital, Stände, Heerführer, Erfinder, Verwendung, Ermüdung, geistige Arbeiten und militärische Verwendbarkeit, Feldpostbriefe, Volksbildung, Militärpsychologie, Völkerpsychologie, Psychopathologie des Krieges.

Unter Völkerpsychologie versteht S. die Charakterologie der Völker und behandelt nur die seelische Grundstruktur der Franzosen, Russen, Engländer, Italiener und Deutschen. Als seelische Grunderscheinung hebt er z. B. bei den Franzosen ihre sehr starke Beeinflußbarkeit hervor, aus der sich „das momentane Beherrschtwerden durch irgendwie entstandene Vorstellungskomplexe" ergibt. Die geistige Veranlagung der Franzosen zeigt nach S. zwei Faktoren von größter Bedeutung: einen ausgeprägt „intellektuellen Zug" und eine „eigenartige mechanische Begabung". In ähnlicher Weise wird eine Beschreibung der übrigen großen Nationen versucht.

Wertvoll erscheint mir besonders das letzte Kapitel, das der Psychopathologie des Krieges gewidmet ist, wo S. als Fachmann seine reichen Erfahrungen mitteilt.

Seines Erachtens sind Leute mit Defektpsychosen zur militärischen Dienstleistung nicht heranzuziehen: diese sind nur zu einer beschränkten Arbeitsfähigkeit imstande und bedürfen einer steten Aufsicht, so daß ihre Einstellung mehr Nachteile durch Dienstgefährdung als Vorteile bringt.

Auch funktionelle Neurosen, Hysteriker und Neurastheniker sind nach S. mit Vorsicht zu behandeln. Er selbst hat in einer ganzen Reihe von Fällen, wo frühere Nervenstörungen vorlagen, nur eine Büro- und Lazarettbetätigung anempfohlen, da ein voller Dienst große Gefahren mit sich bringt. Eine Verschlimmerung der funktionellen Erkrankung kann, wie S. unbefangen urteilt, ihren Träger zum dauernden Rentner machen, da er nicht mehr in der Lage ist, seinen früher gern geübten Zivilberuf auszuüben.

Weiter ist Sommers Ansicht hervorzuheben, daß der Krieg auch hysterische Störungen da setzen kann, wo vor dem Krieg eine Krankheit dieser Art nicht vorhanden war. Die Schreckneurose will S., wie viele andere Psychiater, in einigen Fällen als Erkrankung sui generis angesehen wissen.

Die eigentliche Kriegspsychoneurose setzt sich nach S. zusammen aus: „Ermüdung, Angst, Zwangsdenken und festgehaltenen Vorstellungskomplexen schreckhafter Art, häufig mit einer Störung des Traumlebens in gleichem Sinne". Als Hauptauslösungsmomente des Krieges kommen hier „langdauernde Anstrengung", anderseits „die schreckerregenden Eindrücke des Krieges" in Betracht.

Alles in allem aber ist, so schreibt S. abschließend, die psychische Widerstandsfähigkeit des deutschen Volkes, sowohl des Militärs wie auch der Zivilbevölkerung, unerwartet groß, und er empfiehlt in weiterem Ausblick die Bestrebungen systematischer Förderung der Regeneration, wie sie sich in der



letzten Zeit im Zusammenhang mit der neuen Familienforschung und Vererbungslehre geltend gemacht haben.

Berlin. **Walter Moede.**

Traugott Konstantin Österreich, Einführung in die Religionspsychologie als Grundlage für Religionsphilosophie und Religionsgeschichte. Berlin 1917. Ernst Siegfried Mittler u. Sohn.

Nach dem Verfasser soll die Religionspsychologie eine psychologische Grundlegung der Religionswissenschaft sein. Das kann sie aber offenbar nur dann sein, wenn sie das gesamte in Frage kommende Stoffgebiet gleichmäßig umfaßt und vor allem nicht die pathologischen Erscheinungen zum Ausgangspunkt nimmt, sondern zunächst die Psychologie des normalen und Durchschnittsmenschen zugrunde legt. Auch der Verf. will „das religiöse Leben auf allen Stufen seiner Entwicklung, in allen seinen Formen“ analysieren, aber er untersucht doch in seinem grundlegenden II. Teil (der I. Teil bespricht „das Wesen der Religionspsychologie“) nur besondere Formen dieses Geisteslebens, „die Fromen der Offenbarung“, wobei er die Visionen, Glossolalie, Inspiration und seelische Innenoffenbarung behandelt. Im III. Teil stellt er in einem mehr religionsgeschichtlich gearteten Abschnitt „die Entwicklungsstufen der Religiosität“, die Religion der Primitiven und das Aufsteigen zu höherer Religiosität dar. Der Schluß erörtert „parapsychologische Zukunftsprobleme der Religionspsychologie“.

Der Verf. schließt sich demnach sehr stark an die amerikanische Form der Behandlung der Religionspsychologie an, die freilich noch weit mehr als der Verfasser das Pathologische betont. Obwohl der Verf. im ganzen viel historischer oder ethnopsychologischer als die amerikanische und französische Forschung orientiert ist, hat er doch nicht versucht, eine im vollen Sinn des Wortes allgemeine Religionspsychologie zu entwerfen, die das religöse Phänomen als solches in den Mittelpunkt der Untersuchung stellt. Auf diese Weise würde doch wohl allein die Religionspsychologie eine allgemeine psychologische Grundlegung der Religionswissenschaft sein können. Denn so zweifellos auch die im II. Teil behandelten Erscheinungen sich durch die ganze Geschichte der Religion hinziehen mögen, absolut notwendige und überall sich findende Erscheinungen der Religion sind sie doch nicht. Zudem ist der Begriff der Offenbarung, der diesen II. Teil, den wissenschaftlich neuen Teil, beherrscht, zu vieldeutig, um mit „Erfahren des Überweltlichen“ genügend als grundlegender Begriff charakterisiert zu sein. Die „seelische Innenoffenbarung“ und „intellektuelle Vision“ sind metaphysisch ganz andrer Art als die sensuelle Vision und die Glossolalie. Wohl wäre aber die Stellung des Menschen zum Überweltlichen überhaupt, das auch nach dem Verfasser das Charakteristikum der Religion ausmacht, ein Prinzip, das allgemein genug wäre, eine religiöse Typenlehre oder Charakterologie, wie Österreich sie anstrebt, zu ermöglichen. Noch besser freilich würde es dem Sinn einer psychologischen Untersuchung entsprechen, die Typologie auf Grund der verschieden vorwaltenden Seiten des Geisteslebens, etwa des Willens, des Denkens, des Urteilens, des Gefühles und Gemütes, zu entwerfen. Voraussetzung dafür ist natürlich, daß man die Religion einerseits wirklich als eine Erscheinung des gesunden Geisteslebens auffaßt und anderseits in der harmonischen Betätigung aller Geisteskräfte psychologisch das religiöse Ideal findet. Auf diese Weise würde man sowohl die Möglichkeit besitzen, eine immer feinere Charakterologie zu entwerfen, indem man jeden einzelnen Typus, wie etwa den Verstandestypus, in seinen verschiedenen Formen bis zum Extrem hin verfolgt und indem man auch die Verknüpfung der praktischen Form der Religion mit der jeweils vorliegenden seelischen psychologisch aufhellen kann. Das würde Gegenstand der allgemeinen Religionspsychologie sein. Die spezielle behandelt gleichsam in ausführlichen individuellen Monographien die von der allgemeinen Religionspsychologie festgestellten Typen.

Im einzelnen möchte ich zu Österreichs Religionspsychologie noch folgendes erwähnen. Die Vision (und Audition) hängt mit der Inspiration meist so eng zusammen, daß eine Trennung der beiden Erscheinungen durch die verhältnismäßig



selten auftretende Glossolalie nicht gerechtfertigt erscheint. (II. Teil. 4. Kap. Visionszustände — 5. Kap. Glossolalie — 6. Kap. Die Inspiration des Denkens und der Schrift.) Außerdem sind die „intellektuellen Visionen" nicht eigentlich Visionen, sondern sie sind Ausdrucksformen von Überzeugungsgewißheiten auf vorwiegend gefühlsmäßigem Grunde, die sich nur der Sprache der Visionäre bedienen und auf die ganze Person, mit der sie übereinzustimmen meinen, beziehen. Sie gehören psychologisch aufs engste zusammen mit den „seelischen Innenoffenbarungen" (Kap.7). In beiden Fällen handelt es sich um „ein Erleben des seelischen Wesens der Gottheit selbst" (S. 88), wobei die Überzeugung von der Übereinstimmung mit der Gottheit nicht eine derartig starke Erregung der Empfindungen auslöst, daß es zu Visionen kommt. So können uns gerade die „intellektuellen Visionen" die Entstehungsbedingungen der Visionen und Auditionen aufzeigen.

Steigerung des persönlichen Wertgefühls bis zu einer unvergleichlichen Werthöhe (S. 95 ff.) und völlige Passivität (S. 100) sind nach dem Verfasser die beiden charakteristischen Merkmale der Glaubenserlebnisse. So sehr auch der Gläubige in den betreffenden Fällen seiner Beseligung das Moment der Gnade, des Beschenktwerdens hervorheben mag, so wenig darf doch der Psychologe dies ohne weiteres als wirklich seelische Passivität auffassen. Glaubenserlebnisse setzen stets eine starke seelische Aktivität voraus. Der Psychologe muß nun dem Verlauf des Prozesses nachgehen und aus seinen verschiedenen Stadien heraus die obigen passiven Äußerungen des Erlebenden zu verstehen suchen. Er wird dabei finden, daß ohne Willens- und Denkbeteiligung ein solches Erlebnis überhaupt nicht zustande kommt. Hier werden sich aber die Werturteile des Gläubigen über die einzelnen Entwicklungsstufen des Prozesses meist nicht mit der vom Psychologen festgestellten Gruppierung und Beurteilung decken.

Der III. Teil ist, wie schon angedeutet, innerhalb einer allgemeinen Religionspsychologie zu ethnopsychologisch. Es fehlt ihm m. E. die deutliche Heraushebung des allgemeinen Maßstabes, wonach die Entwicklung der Religiosität zu messen sei, obwohl dieser Teil durchaus den richtigen Maßstab im Text enthält. Er ist: „Das Wertbewußtsein, und zwar einerseits das ästhetische, vor allem aber das moralische" (S. 130.) „Diese eindeutige Entwicklung des Wertbewußtseins (vom Niederen zum Höheren, vom Ästhetischen zum Ethischen) ist eine letzte, nicht weiter ableitbare Tatsache der Weltentwicklung" (S. 131). Aber ob nun das ursprüngliche Verhältnis von Religion und Sittlichkeit so zu lösen ist, wie Österreich meint, daß nämlich das Sittliche das Primäre, das Religiöse das Sekundäre ist, dürfte ebenso fraglich sein wie die abgelehnte gegenteilige Ansicht. Wundt faßt ja bekanntlich die beiden Formen des Geisteslebens, Religion und Sittlichkeit, als ursprünglich selbständige Erscheinungen auf, wobei er unter Religion das Metaphysische dieser Erscheinung versteht. (Völkerpsych. Band 6, 1915, S. 535.) So klar es ist, daß die höchste Religionsform die vollendetste Sittlichkeit verlangt, so wenig sicher ist die Ursprungsfrage zu lösen.

Das Schlußkapitel behandelt „Parapsychologische Zukunftsprobleme der Religionspsychologie". Es ist darunter die Psychologie besonderer Veranlagungen zu verstehen, wie das „Durchschauen" von Menschen oder das „Vorauswissen" oder das Schauen der jenseitigen Welt oder übersinnlicher Wesen mit der Behauptung des Schauenden, daß dies objektive Wahrnehmungen seien. Daß gerade die Behandlung dieser Erscheinungen die „jetzt unabweisliche Pflicht" der Religionspsychologie sei, „umsomehr als die antike Kultur an den parapsychischen Problemen, weil sie ihrer nicht Herr werden konnte, geistig zugrunde gegangen ist" (S. 155), will mir nicht recht einleuchten, umsoweniger, da der Verfasser selbst vor der Parapsychologie höchste Vorsicht empfiehlt. M. E. liegen hier zum Teil gar keine spezifisch religiösen Phänomene vor, wie beim „Durchschauen", „Vorauswissen", und „Prophezeien", zum Teil gehören sie in die Kategorie der Visionszustände.

Diese kritischen Bemerkungen wollen nicht im geringsten den ausgezeichneten Wert des Buches in Frage stellen, sondern nur aus innerstem Interesse an dem Stoff und aus Freude an der trefflichen Bearbeitung durch den Verfasser heraus verstanden sein. Im einzelnen sind die Kapitel des Buches vorzüglich und



für das Verständnis und für die Weiterarbeit auf diesem Gebiet unentbehrlich. Für die Religionspädagogik braucht ihr Wert nicht erst begründet zu werden, denn es ist ja selbstverständlich, daß ein tieferes psychologisches Eindringen in das religiöse Problem auch der Religionspädagogik zugute kommen muß.

Leipzig. Richard Lehmann.

Géza Révész, Erwin Nyiregyházi. Psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes. Mit Notenbeilagen und vier Figuren im Text. Leipzig 1916. Veit & Comp. 148 S. 6,— M.

Révész erfüllt mit dieser Arbeit ein Versprechen, das er schon 1910 auf dem Kongreß für experimentelle Psychologie in Innsbruck gegeben hatte. Er stellt darin die Ergebnisse der planmäßigen Untersuchungen und Beobachtungen an seinem Schützling Erwin Ny. dar. Zunächst beleuchtet er die Umstände, die auf die Entwicklung dieses hochbegabten Kindes möglicherweise von entscheidendem Einfluß gewesen sein könnten, als Vererbung, künstlerische und äußere Umwelt usw. Daran schließen sich umfassende Beobachtungen über die musikalische Entwicklung, deren verschiedene Seiten, Intelligenztestergebnisse, Untersuchungen der elementaren akustischen und musikalischen Fähigkeiten, über Transponieren, prima vista Spiel, Partiturlesen, Notenschreiben, musikalisches Gedächtnis, über des Knaben ausübende Kunst, Improvisieren, Modulieren und Komponieren. Am Schluß bietet Verf. eine Auslese von 12 Kompositionen Erwins, an denen sich vorzüglich der Gang der künstlerischen Entwicklung vom 7. bis 12. Jahre verfolgen läßt.

Es ist in der Tat ein außerordentliches Verdienst des Verf., daß er sich mit hingebender Sorgfalt in das Wesen dieses merkwürdigen Knaben versenkt hat. Der Psychologie des musikalischen Genies wird damit wertvolles Material für spätere Forschungen an die Hand gegeben. Interessant wäre wohl noch zu wissen, ob es sich bei Erwin Ny. um ein sogen. „nervöses“ Kind handelt. Es hätten sich daraus vielleicht Anlagebeziehungen ableiten lassen im Jentsch'schen Sinne (Musik und Nerven.) --

An sich werden die Untersuchungen des Verf. noch dadurch besonders wertvoll, daß er sich dabei z. T. der musikalischen Testmethode bediente. So prüfte er auf diese Weise das absolute Gehör, die Intervallerkennung, die Analyse von Mehrklängen, das musikalische Gedächtnis usw., wie er selbst es auf dem VI. Kongr. f. experim. Psy. (1914) in Göttingen schon andeutete, und wie es auch Abraham, Meißner, Rupp, Seashore u. a. geübt haben. Die Leistungen des Knaben auch in allen diesen Fächern sind überaus erstaunlich. Als Vergleichsleistungen wurden solche von hervorragend musikalisch beanlagten Vpn. (Popper, Stumpf, Schenkl, Sladek u. a.) herangezogen, die Erwin Ny. durchweg sämtlich noch übertraf. Die Tests, die der Verf. Erwin stellte, sind so schwierig, daß sie für eine allgemeine Durchschnittsprüfung der musikalischen Anlage wohl überhaupt nie in Frage kämen. Hier wäre es vielleicht wünschenswert, durch ein streng progressives Testsystem auch den Abstand Erwins von gleichaltrigen musikalisch begabten Kindern feststellen zu können. Ein solches System ließe sich ja z. B. bei der Prüfung der Klanganalyse durch Berücksichtigung der Verschmelzungsgrade, bei der des Gedächtnisses durch planmäßige Intervallverbindungen von gleichmäßig zunehmender Schwierigkeit usw. sehr exakt gestalten. Vor allem wären wohl auch genaue Aufzeichnungen des metrisch-rhythmischen Verhaltens von großem Interesse gewesen. Auch die Kompositionsgabe ließe sich ja ev. testmäßig feststellen, indem als Aufgabe ein für allemal bestimmte Worttexte in Musik zu setzen wären, wie es ja Meumann schon angeregt hat. Was Erwin Ny. u. a. im Modulieren leistet, zeugt von der ausgeprägtesten Musikalität. Nicht minder überraschend sind die mitgeteilten Kompositionen. Dabei fällt merkbar auf, daß, worauf der Verf. (S. 9) ausdrücklich auch hinweist, die produktive Begabung sich von der reproduktiven gänzlich unabhängig zu verhalten scheint. Es finden sich nämlich an mehreren Stellen Akkorde, die nicht eigentlich klaviermäßig sind und die eine Kinderhand unmöglich simultan anschlagen kann. Wäre die musikalische Diktion Erwins von dem Instrument abhängig, so hätte er das sicherlich vermieden. Es wäre aber gewiß interessant

zu beobachten, ob die unabhängige musikalische Produktivität vielleicht durch später erworbene höhere Instrumentaltechnik irgendwie beeinflußt wird. Aus den Kompositionen gewinnt man den Eindruck, als ob sich etwa im 11. Jahre Erwins die ersten Sturmzeichen der Knabenreife bemerkbar machten. Die Klangkombinationen scheinen dort eine subjektivere Färbung zu erhalten, und in der reichlichen Modulation des Adagios (Nr. 12) scheint sich das Suchen nach einer neuen Ausdruckswelt zu regen. Im übrigen verlieren sich die sämtlichen Kompositionen nicht in bloße musikalische Gefühlswerte. Sie verraten vielmehr deutlich auch das intellektuelle Moment zielfreudiger Formgebung. Vielleicht ist das z. T. Erziehungseinfluß. Aber trotzdem wird diese Behandlung sofort verständlich, wenn man des Knaben Urteile z. B. über Bach und Puccini betrachtet.

Auf S. 45 ff zieht Verf. zum Vergleich die nur mangelhafte zeichnerische Begabung des Knaben heran. Das ist insofern bedeutsam, als sich Erwins musikalische Begabung vorzugsweise motorisch zu äußern scheint. —

Es wäre gewiß zu wünschen, daß Verf. uns später einmal den weiteren Entwicklungsverlauf Erwins bescherte, womöglich mit entsprechenden Selbstbeobachtungen des Knaben, wozu dieser dank seiner allseitigen Intelligenz sicherlich befähigt sein dürfte.

Hamburg. Wilhelm Heinitz.

H. Bohnstedt, Königl. Regierungs- und Schulrat, Psychologische Erziehungs- und Lehrkunde für Frauenschulkurse, technische und Sprachlehrerinnen, sowie für die Erziehung des Hauses. Breslau 1917. Hirt. 192 S., geh. 3,50 M.

Die erziehungskundlichen Fächer an Frauenschulen tasten unsicher nach einer Methodik ihres Unterrichts. Eine Übersicht der Versuche und Erprobungen, wie sie August Prehn in seinem trefflichen Buche „Die Frauenschule — Ergebnisse — Ausblicke" (S. 84 ff.) gegeben hat, bieten ein Kunterbunt von Versuchen und Erprobungen sondergleichen, und die einschlägigen Berichte und Vorschläge in den verschiedenen Zeitschriften und den Jahresberichten des weiblichen Bildungswesens gehen weit auseinander. Es ist daher ein verdienstvolles Wagnis Bohnstedts, auf Grund seiner Erfahrungen ein Lehrbuch für Frauenschulkurse darzureichen, das dann zugleich auch der pädagogischen Unterweisung an ähnlichen anderen Anstalten, die meist die gleiche Not haben, dienen soll.

Eröffnet werden die Darbietungen des Buches mit allgemeineren Betrachtungen, die als Grundfragen der Erziehung überschrieben werden. Was hier über die erziehliche Kraft und Würde allen Unterrichts, auch des technischen, was ferner über die pädagogische Ziel- und Wertlehre und über die Bedeutung der Ethik und der Psychologie für die Bildungsarbeit ausgeführt wird, ist sachlich im Ganzen einwandfrei und ist in dem wärmeren Tone vorgetragen, den eine Einführung in das verantwortliche Amt des Unterrichtens und Erziehens auch in einem Schullehrbuch recht wohl verträgt.

Der zweite Teil behandelt die Psychologie. Er bewegt sich fast durchweg in dem überlieferten seelenkundlichen Lehrgute des alten Seminarunterrichts. Selbst in der Lehre vom Gedächtnis wird nicht gewagt, die gesicherten und für die Pädagogik so fruchtbaren Ergebnisse der neueren Forschungen — bis auf die Erwähnung des visuellen, akustischen und motorischen Typus — dem Unterricht einzuverleiben. Hoch anzuerkennen aber ist die Durchdringung des Lehrstoffes mit eigengewählten Beispielen, die vielfach (vergl. z. B. den Abschnitt „Das Denken") dem besonderen Lebens- und Wirkenskreise der Frauenschülerinnen entnommen sind. Die Betrachtung der psychischen Entwickelung des Kindes, wie vorher schon die Behandlung der differentiellen Psychologie, ist bei der Bildungsaufgabe der Anstalten, für die das Lehrbuch bestimmt sein soll, viel zu kurz weggekommen.

Während der dritte Teil, der die Erziehungslehre zum Gegenstande hat, sicher der trefflichste Abschnitt des Buches ist, fällt die ihm nachfolgende Unterrichtslehre — besonders bei der Behandlung der Lehrstufen und Lehr-



formen — durch seine Kürze wieder ab, wiewohl in ihm offenbar ein reicher Schatz von Unterrichtserfahrungen verarbeitet worden ist. Vor allem mangelt es hier an psychologischer Begründung.

Von den drei Schlußabteilungen ist die Schulkunde am Ende zu reichlich bedacht, während die Fortbildung der Lehrerin — auf die nicht genug Wert gelegt werden kann — viel zu flüchtig abgetan wird und die Literaturtafel, die zu einem Viertel Schriften des Verfassers nennt, nahezu unglaublich ist.

Nicht unerwähnt mag bleiben, daß die Sprache des Buches sich durch glatten Fluß, durch Lebendigkeit und oftmals schöne Fassungen weit über den üblichen Lehrbuchstil erhebt.

Leipzig. Otto Scheibner.

Haßmann, Allgemeine Erziehungslehre für Lehrer und Lehrerinnenbildungsanstalten. Neu bearbeitet vom Kaiserl. Rat Fr. Gerhard Karl Kahle. 8. Aufl. Wien 1915. Verlag für Deutschland: Ferdinand Schöningh (Paderborn). 160 S. 3 Kronen.

Unter der Überschrift „Der Zögling" schließt das 1. Hauptstück dieses katholischen Leitfadens keineswegs — wie man erwarten sollte — jugendkundliche Stoffe zu einer Lehre vom Schüler zusammen, sondern gibt in dogmatischer Hinstellung eine allgemeine Psychologie ältesten Seminarstiles. (Vergl. z. B. S. 33 „Die Denkkraft".) Wenn inmitten längst überwundener Anschauungen unvermittelt hier und da der Name Meumanns aufleuchtet, wenn § 32 auf 1½ Seiten etwas Armseliges über Intelligenzprüfung redet, oder wenn später auf die experimentelle Pädagogik (S. 110) und den Arbeitsschulkurs 1911 in München-Harlaching (S. 118) hingewiesen wird, so wirkt dies Aufputzen eines abgetragenen Rocks mit ein paar neuen Flicken nahezu komisch. Das 2. Hauptstück sodann überschreibt seine 3 (!) Seiten: „Vom Zwecke der Erziehung." Man wird in ihm über wenig mehr belehrt, als daß der Zögling zu befähigen sei, das Ziel seines Daseins vollständig zu erreichen, wozu er a) für seine irdische Lebensaufgabe, b) für sein ewiges Heil zu erziehen sei. — Wir brechen ab. Wenn wirklich Leitfäden dieser Art noch in Seminaren ihr Unwesen treiben sollten, so ist zu verstehen, wenn die Außenstehenden den frischen wissenschaftlichen Zug in der neuen Lehrerbildung nicht recht anerkennen wollen.

Leipzig. Otto Scheibner.

Johanna Huber, Hauptlehrerin in München, Die religiös-sittliche Unterweisung des Kleinkindes im Kindergarten und der Familie. Mit Einleitung und Anhang vom Herausgeber und fünf Bildern von Schumacher. Nr. 2 der Religionspädagog. Zeitfragen von Univ.-Prof. Dr. J. Göttler. München o. J. Kösel. 112 S. 2,40 M.

Trotz der hohen Entwicklung, die in den letzten Jahrzehnten die Psychologie der frühen Kindheit erfahren hat, verharrte die Theorie und Praxis des Kindergartens, die m. E. so sehr der Erneuerung bedürfen, in den überlieferten Formen, die sich mit mehr oder weniger Recht auf Friedrich Fröbel zurückführen. Verheißungsvolle Aussichten aber eröffnet es, daß in jüngster Zeit selbst Hochschullehrer es nicht mehr für zu gering erachten, ihr pädagogisches Denken dem Kindergarten zuzuwenden. So hat sich Prof. Dr. Aloys Fischer in dieser Zeitschrift mit Problemen des Kindergartens beschäftigt; Prof. Dr. Göttler in München hatte für das Sommerhalbjahr 1917 sogar ein Kolleg über „Grundfragen der Kindergartenpädagogik" angekündigt, und von Dr. Joh. Prüfer, Dozent an der Hochschule für Frauen in Leipzig, sind verschiedenenorts — auch in dieser Zeitschrift — Arbeiten über Wesen und Wirken des Kindergartens erschienen. Dieser Beginn einer wissenschaftlichen Behandlung der Kindergartenpädagogik ist um so erfreulicher, als notgedrungen sich während des Krieges das Kindergartenwesen mehr ausbreiten mußte, als allen denen, die es nur als Notbehelf, als Ersatz für mangelnde Familienerziehung, gelten lassen wollen, in der Idee erwünscht sein kann.



Von dem Standpunkte aus, daß es dringend notwendig sei, die Fragen des Kindergartens zu wissenschaftlicher Untersuchung zu bringen, begrüßen wir auch die Arbeit von Johanna Huber, wenngleich wir ihrem Ergebnisse einer sehr ausgebreiteten und konfessionell zu stark gebundenen religiösen Einwirkung auf das vorschulpflichtige Kind nicht zuzustimmen vermögen, wohl aber dem, was sie (S. 10) im allgemeinen über die Pflege der sittlichen Bildung ausführt. Solange es nun noch in diesen Richtungen an umfänglichen kinderpsychologischen Untersuchungen fehlt, werden aber überhaupt die strittigen methodischen Fragen zu letzter Entscheidung nicht zu führen sein.

Das Buch überträgt schulmethodisches Denken auf den Kindergarten und wird so in der Anlage und im Ausbau zu einer förmlichen Didaktik der religiösen und sittlichen Unterweisung im Kindergarten. Es verbreitet sich z. B. über die „Anordnung" und über die „Darbietung" des „Lehrgutes" und bespricht u. a. im einzelnen die Bildbetrachtung und die religiösen Übungen. Willkommen ist, daß sich der überwiegend größere Teil des Buches bemüht, an zahlreichen Beispielen die vertretene Theorie zu verdeutlichen. Zu ihnen möchten wir grundsätzlich bemerken, daß von vornherein für das Bildungsverfahren im Kindergarten alle Anleihen bei dem Lehr- und Lernverfahren, die der Schulunterricht für seine besonderen Aufgaben und Verhältnisse ausgebildet hat, abzulehnen sind.

Leipzig. Otto Scheibner.

Alois Hösle, Stadtschulinspektor in Augsburg. Die Schulpflegerin, ein neuer Frauenberuf. Leipzig 1917. Quelle u. Meyer. 48 S. 0,80 M.

Im Eröffnungsheft des laufenden Jahrganges dieser Zeitschrift (S. 61) ist in Kürze der neue pädagogische Beruf der Schulpflegerin dargestellt worden. Ihn in Stadt und Land in Tätigkeit zu setzen, dazu will die vorliegende Schrift helfen. Sie begründet eingangs aus der Einbuße unserer Volkskraft, aus der Hilfsbedürftigkeit vieler Kinder, aus dem Mangel an sozialer Schulung der verfügbaren Kräfte die Notwendigkeit der Schulpflege und weist die besondere Eignung der Frau zu dem verantwortlichen Amte nach. Alsdann gehen die Ausführungen, praktische Erfahrungen verwertend, den Dienstaufgaben dieses Verbindungsgliedes zwischen Schule und Haus nach — dem Dienst als Gehilfin des Schularztes, als Stütze des Lehrers, als Beraterin der Eltern. Hösle weist ferner die Wege zu der beruflichen Vorbildung, für die nach der Abschlußprüfung der höheren Mädchenschule die jüngst eröffneten sozialen Frauenschulen als geeignete Stätten erscheinen, nach deren Besuch dann aber noch eine mindestens einjährige probeweise Berufsausübung unerläßlich wird. Ferner findet die Stellung der Schulpflegerin, sei sie haupt-, neben- oder ehrenamtlich, eine kurze Beleuchtung. Mit einer praktisch ausgearbeiteten Dienstvorschrift schließt das Schriftchen, das den Anwärterinnen auf den neuen Frauenberuf, den Lehrkräften der Volksschule und den Schulverwaltungen nicht warm genug empfohlen werden kann. Wie der Verfasser, die Wirklichkeit des Lebens scharf sehend, ohne alle weitschweifige Theoretisiererei das Wesentliche aufs Bündigste und doch in warmem Tone sagt, ist ein Vorzug, den leider pädagogische Erörterungen immer seltener zu zeigen scheinen.

Leipzig. Rich. Tränkmann.

Jakob Hacks, Der Aufstieg der Begabten und die Einheitsschule. Ein Problem der praktischen Volkswirtschaftslehre. Breslau 1917. Priebatsch' Verlagsbuchhandlung. 72 S. 1,25 M.

Der Breslauer Stadtschulrat hat erst kürzlich in einer trefflich geschriebenen Schrift „die Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre" (Breslau, Verlag Priebatsch) entwickelt und damit den Lehrern, bes. auch denen an höheren Schulen, ein Hilfsmittel an die Hand gegeben, das sie in ihrem Unterricht bei den heute doppelt und dreifach notwendigen volkswirtschaftlichen Belehrungen mit Erfolg benutzen können. Seine jüngste Veröffentlichung ist ein Beitrag zur angewandten Volkswirtschaftslehre. Indem er in ihr den Aufstieg der Begabten als Problem der praktischen



Volkswirtschaftslehre behandelt, beleuchtet er die vielerörterte Frage von einem bisher kaum beachteten, aber außerordentlich wichtigen Standpunkte aus. Eine Hauptaufgabe unserer Schule ist „Steigerung des nationalen Einkommens und des Nationalvermögens sowie der nationalen Kultur". Nun sind „die ursprünglichen Quellen des Reichtums der Mensch und die Natur oder die Arbeit und der Boden". Arbeit und Boden sind die „Urfaktoren der Wirtschaft", und zwar ist die Arbeit der persönliche, der Boden der sachliche, die Arbeit der aktive, der Boden der passive. Produktion ist „ein Prozeß, der sich zwischen Mensch und Natur abspielt", ist „Beherrschung der Natur". Es ist klar, von welcher Seite aus die Schule Einfluß zu nehmen hat auf die Förderung des nationalen Wohlstandes: sie muß die Arbeit immer produktiver gestalten, und das tut sie, wenn sie möglichst viel fähige Arbeiter (in des Wortes weitester Bedeutung) stellt. Dazu aber gehört, daß sie alle produktiven Kräfte ihrer Zöglinge entwickelt, also auch den vorzüglich befähigten Kindern der ärmeren Volksklassen die ihrer Begabung entsprechende Ausbildung gewährt. Die allerschlimmste volkswirtschaftliche Verschwendung ist es, Arbeitskräfte nicht voll auszunützen, also auch: Arbeitsanlagen nicht zur höchsten Entwicklung zu bringen. Das gilt selbstverständlich von den weiblichen Arbeitskräften ebenso wie von den männlichen. Nach dem Kriege werden wir (d. h. die Gesamtheit) nicht an Geld ärmer sein (die volkswirtschaftlichen Kosten bestehen ja überhaupt nicht in Geld, sondern in Arbeit und Boden!), auch wird der Bodenverlust bald wieder wettgemacht sein, aber an tüchtigen Arbeitern wird es noch längere Zeit fehlen, „und diesem Mangel muß dadurch abgeholfen werden, daß jeder den Beruf ergreift, zu dem er sich besonders eignet, und daß jeder nach seinen Fähigkeiten ausgebildet wird". — Bemerkt sei noch, daß der Verfasser die Mithilfe der Psychologie bei der praktischen Lösung unseres Problems für unentbehrlich hält. „Die volkswirtschaftliche Notwendigkeit des Schulpsychologen wird in kurzer Zeit so stark hervortreten, daß jeder Widerstand gegen seine Anstellung vergeblich sein wird." — Es konnten im Rahmen dieses kurzen Hinweises nur einige Punkte aus den scharfsinnigen Beweisgängen des Verfassers herausgegriffen werden. Die Schrift, deren billiger Preis ihrer Verbreitung hoffentlich recht förderlich ist, sollte von weitesten Kreisen gründlich studiert werden.

Breslau. Alfred **Mann.**

Otto Gantzer, Rektor in Weidmannslust, Die Jugendpflege. Grundsätze, Ratschläge zur Gründung und Leitung von Jugendvereinen. Leipzig 1912. Dürr. 133 S. 2,10 M.

Das Buch ist der Niederschlag eigener Arbeit im Gebiete und vermag darum in vorzüglichster Weise sachliche Anweisungen zu geben. Dabei wird das Praktische scharf von einem geschulten pädagogischen Denken erfaßt. Beachtung verdienen insbesondere die beiden einleitenden Abschnitte, in denen der Lohnarbeiter und die Arbeiterjugend soziologisch und psychologisch betrachtet werden.

Sch.

Dr. L. Sütterlin, Prof. a. d. Universität Freiburg, Die Lehre von der Lautbildung. Mit zahlreichen Abbildungen. Zweite verb. Auflage. Leipzig 1916. Quelle & Meyer. 173 S. 1,25 M.

Die Behandlung zahlreicher Probleme der pädagogischen Psychologie und die gesamte Unterrichtsarbeit des Lehrers setzen ein höheres Maß sprachwissenschaftlicher Kenntnisse voraus. Es mag darum angezeigt erscheinen, auch in dieser Zeitschrift, die von der fachlichen Beurteilung eines phonetischen Werkes absehen muß, wenigstens auf das Buch Sütterlins hinzuweisen als auf eine Schrift, die auf streng wissenschaftlicher Grundlage und in durchsichtigem Aufbau ihren Gegenstand vortrefflich darstellt.

Stollberg i. Sa. Paul **Ficker.**

Druck von J. B. Hirschfeld (August Pries) in Leipzig.



Bericht über die Tätigkeit der Königl. Preußischen Hauptstelle für den naturwissenschaftlich. Unterricht

für die Zeit vom 1. Oktober 1914 bis zum 1. Oktober 1916. Geheftet M 1.—

In dem Bericht wird gezeigt, wie die Preußische Unterrichtsverwaltung in dem letzten Menschenalter die Einrichtungen zur Fortbildung der Lehrer der Mathematik, Naturwissenschaften und Erdkunde zielbewußt und beharrlich gefördert und welche Bedeutung die Hauptstelle gewonnen hat. Sie bietet Auskünfte über Räume, Inneneinrichtungen und Lehrmittel, unterrichtet über Anlage der Prüfstelle und den Fortschritt an den Arbeiten an den Musterverzeichnissen der Lehrmittel. Für alle, welche die Hilfe der Hauptstelle in Anspruch nehmen sollten, ist der Bericht unentbehrlich, insbesondere für Schulverwaltungen, für Lehrer und Lehrerinnen, die in Mathematik, Naturwissenschaften und Erdkunde unterrichten.

Anleitung zu tierphysiologischen Grundversuchen

Von Prof. Dr. A. Kühn. 173 S. mit 74 Abb. Geb. M 3.80

Das Buch will den angehenden Zoologen wie den künftigen Lehrer mit den Grundtatsachen der Physiologie der Tiere und des Menschen durch eigene Anschauung bekannt machen und in die physiologische experimentelle Methodik einführen. Auswahl und Anordnung der 97 Versuche aus den Gebieten der Physiologie des Stoffwechsels, der Bewegung und der Reizbarkeit sind so getroffen, daß alle Versuche sich mit den Mitteln ausführen lassen, die ein zoologisches Institut oder eine Mittelschule bieten kann. Zahlreiche Abbildungen veranschaulichen die Versuchsanordnungen. Den einzelnen Versuchsgruppen sind ausführliche erläuternde Abschnitte vorangeschickt, die zum vollen theoretischen Verständnis der Versuchsergebnisse anleiten und das Buch zugleich zu einem kurzgefaßten Lehrbuch der Tierphysiologie machen.

Licht und Leben im Tierreich

Von Prof. Dr. W. Stempell. 122 S. mit zahlr. Abbild. (Wissenschaft u. Bildung Bd. 147.) Geb. M 1.25

Nach sehr interessanten Ausführungen über das Licht als Quelle aller Lebenskraft, wird gezeigt, in welch mannigfacher Weise das Licht in das Leben der Tiere eingreift und wie dieses die Tiere auf ihrem ganzen Lebenswege, von der Urzelle bis zum höchsten Säugetiere begleitet und leitet. Die Kenntnis der so wichtigen Beziehungen zwischen dem Licht und dem Leben der Tiere darf mit Recht als grundlegend für das Verständnis des Lebens überhaupt bezeichnet werden.

Vademecum für Pilzfreunde

Von Pfarrer Adalbert Ricken. 320 Seiten. Gebunden M 4.50

Vielfachem Drängen nachgebend, schenkt uns der Verfasser, einer unserer anerkanntesten Pilzkenner, dieses Bestimmungsbuch. Darin sind nicht nur die Blätterpilze, sondern lückenlos alle einigermaßen ansehnlichen Pilzkörper Deutschlands und seiner Umgebung in übersichtlicher Ordnung und prägnanter aber ausreichender Beschreibung enthalten. Das in allen Teilen zuverlässige Werk wird bald allen Pilzfreunden und Forschern ein wertvoller Begleiter sein, der den formen- und farbenreichen Herbstkindern des Waldes durch Erleichterung des Kennenlernens neue Freunde wirbt.

Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen

Praktische Anleitung zum Bestimmen der Vögel nach ihrem Gesang. Von Prof. Dr. A. Voigt. 7. verb. Aufl. 319 S. mit Buchschmuck. M 3.80

„Wer, wie der Berichterstatter, das Vergnügen gehabt hat, mit dem Verfasser des vorliegenden Buches auf Exkursionen die Vogelstimmen zu studieren, der wird die Freude über das Erscheinen dieses Buches begreifen können. Voigt ist nämlich ein so feiner Vogelstimmenkenner und dabei ein so geschickter Pädagog, daß man nur etwas Gutes über diesen Stoff aus seiner Feder erwarten konnte. Und die Erwartung hat nicht getäuscht."

Kosmos. Naturwiss. Literaturblatt.

* VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG *


Digitized by Google

